

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PROPUESTA DIDÁCTICA
Para obtener el grado de
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS

Presenta:
FRANCISCO ALBERTO ESPINOZA MORENO

Directora de tesis:
DRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ FLORES

Junio 2021, San Nicolás de los Garza, N.L.



ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80, 104, 115, 116, 121, 122, 126, 131, 136, 139)

PROPUESTA DIDÁCTICA

LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Comité de evaluación

Dra. María Eugenia Martínez Flores _____
Directora

Mtra. Adriana Elizabeth Rodríguez Althon _____
Lectora

Dra. Anna Maria D'Amore Wilkinson _____
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., junio 2021
Alere Flammam Veritatis

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, en especial a mi asesora Dra. María Eugenia Martínez Flores por su apoyo y dedicación en el desarrollo y conclusión de esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT – México) por su apoyo económico, mediante la beca recibida durante el programa de maestría.

A todos mis maestros de la maestría, me brindaron la oportunidad de aprender de cada uno de ellos y nutrir mi investigación con sus conocimientos.

A mis lectores a lo largo del programa de maestría, Dr. Armando González Salinas, Dra. Guadalupe Rodríguez Bulnes, Dr. Oscar Sandoval, Dra. Anna D'Amore Wilkinson, Mtra. Adriana Rodríguez Althon, por el apoyo, retroalimentación y tiempo dedicado para la revisión de este proyecto académico.

A mi familia, pareja y mis compañeras de la maestría que hicieron el programa más ameno y llevadero.

¡Por su apoyo y generosidad... gracias!

RESUMEN

En el marco de la enseñanza de lenguas, la traducción ha quedado rezagada, debido al estigma producido por el método Gramática-Traducción. La presente investigación, que se realizó en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), tiene como objetivo la reintegración de la traducción pedagógica, haciendo énfasis en su utilidad comunicativa. El estudio ilustra, partiendo de la metodología Investigación-Acción, las percepciones por parte de los docentes, así como los estudiantes, con respecto a la integración de esta herramienta en el aula; por otra parte, se muestra que el uso de técnicas como “*translation task*” dentro del aula, es de beneficio, para los estudiantes, en el desarrollo de la comprensión lectora. Como producto, se desarrolló una propuesta didáctica la cual, centrada en la traducción pedagógica, busca ser una herramienta de utilidad, así como complementaria en la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera.

Palabras clave: ILE, Traducción Pedagógica, Enseñanza de lenguas, Propuesta didáctica.

ABSTRACT

In the scene of language teaching, translation has lagged, due to the stigma produced by the Grammar-Translation method. The research, carried out at the Language Center of the Faculty of Philosophy and Arts of the Universidad Autonoma of Nuevo Leon (UANL), aims to reintegrate pedagogical translation, emphasizing its communicative utility. The study illustrates the perceptions of teachers, as well as students, regarding the integration of the pedagogical translation in the classroom. On the other hand, it is shown that the use of techniques such as “*translation task*” within the classroom is beneficial for students in the development of reading comprehension. As a result, a didactic proposal was developed, centered in pedagogical translation. It seeks to be a useful tool, complementary for teachers of English as a Foreign Language.

Key words: EFL, Pedagogical translation, Language teaching, Didactical proposal

Índice

<i>RESUMEN</i>	<i>i</i>
----------------------	----------

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes	2
1.2. Planteamiento del Problema y Justificación	4
1.3. Objetivos de la Investigación	6
1.3.1. Objetivo general	6
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Preguntas de investigación	6
1.4.1. Pregunta general	6
1.4.2. Preguntas específicas	6

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Método Gramática-Traducción	8
2.1. El Movimiento de Reforma en la Enseñanza de Lenguas	8
2.3. El Método Directo	9
2.4. La Enseñanza de Idiomas, de 1950-1960	10
2.5. El Enfoque Léxico	11
2.6. El concepto de Traducción	11
2.7. Traducción Profesional vs Traducción Pedagógica	12
2.8. Objetivos de la Traducción Pedagógica	14
2.9. Estado Actual de la Traducción Pedagógica, Ventajas y Desventajas	14
2.10. Aspectos Culturales	16

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. La Investigación-Acción	19
3.1.1. La investigación-acción en la educación	21
3.2. Diseño Metodológico	21

3.2.1. Plan de acción	22
3.2.1.1. Hipótesis de acción	22
3.2.1.2. Contexto e instrumento de recogida de datos	23
3.2.1.3. Recolección de datos	24
3.2.1.5. Análisis de resultados	25
<i>CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA</i>	
4.1. Objetivo de la Propuesta Didáctica	38
4.2. Métodos Aplicados en el Desarrollo de la Propuesta Didáctica	38
4.3. Fases de la Propuesta Didáctica	39
4.3.1. Fases del diseño	39
4.4. Unidad 1: Introducción a la traducción dentro del Aula de Lengua Extranjera	42
4.4.1. Sesión 1: examen de diagnóstico	42
4.4.2. Sesión 2: introducción al uso de la traducción dentro del aula: una aproximación a las diferencias básicas entre el idioma inglés y español	42
4.4.3. Sesión 3: traduciendo imágenes	45
4.4.4. Sesión 4: traduciendo sonidos	47
4.4.5. Sesión 5: traduciendo sentidos	49
4.4.6. Sesión 6: examen de evaluación	51
4.5. Unidad 2: La Traducción en el Aula de Lengua Extranjera: Usos para el Desarrollo de la Comprensión Auditiva, Lectora y Producción Oral y Escrita	51
4.5.1. Sesión 1: examen de diagnóstico	51
4.5.2. Sesión 2: parafraseando lo que leo	51
4.5.3. Sesión 3: parafraseando lo que escucho	53
4.5.4. Sesión 4: traduciendo lo que veo	55
4.5.5. Sesión 5: traduciendo similares	57
4.5.6. Sesión 6: examen de evaluación	58
<i>CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</i>	59
<i>CONCLUSIONES</i>	62
<i>REFERENCIAS</i>	64

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Los momentos de la investigación-acción	21
Figura 2. Percepción de la frecuencia de la traducción pedagógica dentro del aula de ILE ...	27
Figura 3. Idioma de comunicación entre alumnos en un salón de clases de ILE	28
Figura 4. Idioma primario de comunicación en el aula de ILE	29
Figura 5. Idioma de comunicación entre alumno y maestro	29
Figura 6. Idioma de comunicación entre alumno y maestro	30
Figura 7. Inventario sobre la traducción como estrategia de aprendizaje, nivel A1	32
Figura 8. Inventario sobre la traducción como estrategia de aprendizaje, nivel A2	33
Figura 9. Inventario sobre la traducción como estrategia de aprendizaje, nivel B1	34
Figura 10. Inventario sobre la traducción como estrategia de aprendizaje, concentrado.....	35
Figura 11. Immediate Written Recall	36
Figura 12. Translation Task	36
Figura 13. IWR VS TT	37
Tabla 1. Los momentos de la investigación-acción	21
Tabla 2. Correspondencia niveles de ingles Centro de idiomas con MCER	23
Tabla 3. Sobre la utilidad o no del uso del español dentro del aula de ILE	26
Tabla 4. Inventario sobre la traducción como estrategia de aprendizaje	31
Tabla 5. Fases de la propuesta didáctica	39
Tabla 6. Rubros y herramientas didácticas online	40
Tabla 7. Planeación del material curricular, unidad 1	41
Tabla 8. Planeación del material curricular, unidad 2	41
Tabla 9. Actividad 2, unidad 1	43
Tabla 10. Actividad 3, unidad 1	45
Tabla 11. Actividad 4, unidad 1	47
Tabla 12. Actividad 5, unidad 1	50
Tabla 13. Actividad 2, unidad 2	52
Tabla 14. Actividad 3, unidad 2	54
Tabla 15. Actividad 4, unidad 2	55
Tabla 16. Actividad 5, unidad 2	58

ANEXOS

Anexo A. Encuesta Docentes	67
Anexo B. Encuesta para Estudiantes	71
Anexo C. Test “Immediate Written Recall”	74
Anexo D. Test “Translation Task”	77
Anexo E. Examen diagnostico TOEFL ibt Practice Test	80
Anexo F. Online Activity 1.1 English-Spanish Translation	82
Anexo G. Online Activity 1.2 Spanish-English Translation	83
Anexo H. Evaluation Activity 1	84
Anexo I. Video Transcription	85
Anexo J. Activity 3 Translate the video	86
Anexo K. Activity 4.1 Translate the song English-Spanish	87
Anexo L. Activity 4.2 Translate the song Spanish-English	88
Anexo M. Activity 5.1 Reinterpret a Poem (English version)	89
Anexo N. Activity 5.2 Reinterpret a Poem (Spanish version)	90
Anexo O. Reading Activity, Text in English	91
Anexo P. Reading Activity, Text in Spanish	92
Anexo Q. Reading Comprehension Quiz	93
Anexo R. Activity False Friends	94
Anexo S. Worksheet Idioms	95

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo estudia las propuestas existentes acerca del estudio de la aplicación de la técnica de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en mi experiencia como docente me he dado cuenta que las autoridades educativas, en este caso el estado de Nuevo León, tienden a demeritar el uso de la lengua materna (en adelante L1) o la traducción, en clase de lengua extranjera (en adelante LEX), debido a que existe la tendencia a pensar que la traducción o el uso del español diezman el aprendizaje. Sin embargo, como se verá más adelante, tanto el uso de la traducción, así como el de la lengua materna, impulsan el aprendizaje y lo hacen más digerible.

Mediante el estudio lingüístico se sabe que la exposición a la L1, durante la clase de LEX, es punto clave en el aprendizaje de esta. En el contexto del estado de Nuevo León, siendo más específicos el centro de idiomas de diversas instituciones educativas, donde la exposición a la L1 no es tan amplia, es de vital importancia la manera en la cual el docente puede hacer uso de la L1. De acuerdo con Abrahamsson (2009), el docente de LEX se convierte, mayoritariamente, en la única fuente y modelo que el estudiante tiene para escuchar la Lengua Meta (L2 en adelante), en contraste con la L1. Sin embargo, el poder averiguar cuál es la manera más efectiva de usar la L1, para así lograr una comprensión total de L2 en los estudiantes, es muy importante para el docente (Abrahamsson, 2009).

Es por lo que el presente trabajo de investigación-acción, trata sobre la traducción aplicada a la enseñanza de LEX, sin hacer énfasis en alguna de las lenguas modernas, para de esta manera ampliar su aplicabilidad. La traducción ha sido utilizada durante siglos para la enseñanza de LEX, en gran medida como resultado de la herencia del pensamiento escolástico. Su uso centrado en un aprendizaje de la lengua a través de la gramática y la traducción llegó a su apogeo a finales del siglo XVIII. De acuerdo con Malmkjear (1998) La validez del uso de la traducción para este propósito está siendo seriamente cuestionada desde el siglo XIX, y de manera particular en los años 60 y 70 (Malmkjear, 1998).

Sin embargo, como muchos autores mencionan, las críticas a las que ha sido sujeta la traducción se deben a un malentendido, ya que se refieren al método de gramática y traducción que se ha usado de manera casi exclusiva a través del tiempo (Carreres, 2006; Malmkjaer, 1998; Popovic, 2001).

Recientemente diversos autores como Ballard (2005) y Hurtado Albir (1999) proponen una nueva perspectiva de la traducción aplicada a la enseñanza de LEX a través de la Traducción Pedagógica (TP en adelante), ya que sus fines son educativos, siendo esta de utilidad didáctica siempre y cuando sea empleada de manera correcta.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) la traducción es una actividad que se debe de tomar en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de LEX y sus beneficios como actividad mediadora entre lenguas y culturas (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, 2018).

Al tener en cuenta la posición del MCER con respecto a la traducción, el presente trabajo de investigación-acción, pretende reforzar la posición de la traducción como herramienta de utilidad en la enseñanza-aprendizaje de LEX. En este se proponen una serie de actividades textualmente diversas que incluyan a la traducción directa e inversa desde una perspectiva pedagógica rompiendo así los paradigmas y supuestos con respecto a la inutilidad de la traducción dentro del aula de LEX (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, 2018).

Es necesario hacer mención que no se pretende abarcar un amplio abanico de aplicabilidad con respecto a la traducción dentro del aula de LEX; sino demostrar su utilidad y fomentar la inclusión de esta a los métodos de enseñanza actuales.

1.1. Antecedentes

Hassan Mohebb y Sayyed Mohammad Alavi (2013), en su estudio llevado a cabo en el año 2013, en la Universidad de Terán, estudiaron las percepciones y creencias de los docentes de L2 con respecto al uso de la traducción dentro del aula de LEX. Así mismo se indagó en las percepciones de los docentes, sobre el uso de la traducción por parte de sus alumnos.

En su estudio, se usó como metodología el enfoque cuantitativo, haciendo uso de dos cuestionarios para recaudar información, el primero diseñado por los autores del estudio tenía como fin recabar información general, como edad, género, nivel de estudios, etc., y el segundo cuestionario consta de veintidós reactivos basados en la escala Likert, sobre las funciones potenciales de los estudiantes y como puede emplearlas los docentes de L2.

Como resultado se obtuvo que el uso de L1 por parte de los alumnos de L2, es un recurso invaluable equiparable a la gramática en los libros de texto; por otra parte, se concluyó en que el uso exclusivo de L2 dentro del aula, demerita y retrasa el aprendizaje.

Numan M. Al-Musawi (2014), desarrolló el estudio que se realizó en la Universidad de Bahrein, exploran el uso de la traducción en estudiantes de inglés. Para ello se usó la versión en árabe del inventario sobre el uso de la traducción como estrategia, propuesto por el PhD. Posen Liao en el año 2006. Como resultado obtuvieron que existen dos corrientes con respecto al uso de la traducción; la primera es positiva, ya que apoya a la traducción como el medio para aprender vocabulario o revisar la comprensión lectora. Por el contrario, la tendencia negativa muestra que no se debe usar la traducción para aprender, dichos, frases idiomáticas, proverbios y reglas gramaticales.

Sayyed Ali Ostovar-Namaghi y Shabnam Norouzi (2015), realizaron un estudio titulado en la Universidad de Shahrood, en este se hace una revisión de las perspectivas teóricas y resultados empíricos relacionados con el uso de L1 dentro del aula de LEX, así mismo, se mencionan qué implicaciones tiene para quién lo practica.

Debido a que es un estudio monográfico, solo se revisaron estudios ya hechos, y con base en ello se proporciona información de utilidad en los resultados. Es así que concluyen, los maestros pueden hacer uso de su L1 en el aula de LEX, siempre y cuando sea de manera responsable y objetiva; otorgándole a sus estudiantes seguridad; también se puede hacer uso de esta estrategia para crear contexto antes de alguna actividad ya sea oral, escrita, de escuchar o alguna lectura. Otro de los usos mencionados es el de maximizar la manera en explicar y lograr un mayor nivel de comprensión. Por otra parte, se debe evitar la prohibición en el uso de L1, ya que los alumnos lo toman como una amenaza a su identidad. Para concluir, mencionan que el uso de la ayuda a la comprensión de la clase, cuando la explicación en L2 es incomprensible o no es efectiva.

Anna D'Amore (2015), menciona que su principal objetivo es:

“Demonstrate the validity and relevance of “pedagogical translation” in ELT in Mexico, particularly at undergraduate level where it is an integral part of English reading courses in many Humanities study programmes”

Es decir que busca que la traducción pedagógica sea reconocida en México como una herramienta útil en la enseñanza del inglés a alumnos que todavía cursan su estudio de licenciatura. Para ello, utilizó una metodología cualitativa, ya que examinó cómo los estudiantes se comportan al proporcionarles tareas para que las resuelvan, usando procesos de investigación metodológica que hacen énfasis en el desarrollo de la teoría de aprendizaje.

Como resultado, obtuvo que:

“Translation has always played a role in language teaching. Regardless of fashion, trends and novelty, methodological and technological innovation, whenever we use a foreign language, we inevitably use our brains, and therefore, our first language inevitably comes into play. There is evidence from around the world that pedagogical translation continues to be practiced and that reading courses that take student performance into consideration, using data acquired through process research methods, can be successful” (D’Amore, 2015: 133).

Es decir que la traducción ha jugado un papel importante en la enseñanza de lenguas, a pesar de las innovaciones tecnológicas y metodológicas, al hacer uso de una lengua que no es la nuestra, es decir una lengua extranjera, inevitablemente en nuestro cerebro los mecanismos encargados de producirla usan los conocimientos en nuestra lengua madre para ello. Existe evidencia en todo el mundo de que la traducción pedagógica continúa practicándose y de que los cursos de lectura que toman en consideración el desempeño de los estudiantes, utilizando datos adquiridos a través de procesos de investigación metodológica, pueden ser exitosos (D’Amore, 2015).

1.2. Planteamiento del Problema y Justificación

La educación en lengua extranjera solo se ha centrado en el desarrollo de las competencias comunicativas del idioma en cuestión, que para usos de esta investigación es el idioma inglés, esto debido a políticas en las instituciones de educación, tales como la *English Only Policy* (*OEP en adelante*), la cual menciona que solo deberá de usarse el idioma inglés para impartir clase. Es así como, se ha dejado de lado, y minimizado el uso de la L1, en este caso el español dentro del aula de ILE. A continuación, se presentan algunas de las justificaciones, que sin estudio previo y basándose en subjetividades dan los defensores del enfoque comunicativo, al igual que justificaciones con respecto al uso de la traducción dentro del aula, las cuales se basan en estudios previos y resultados obtenidos.

En otras palabras, el uso de la OEP en el aula de ILE, supone que solo se use a este último como única manera de expresión dentro del aula, esto debido a que en palabras de Littlewood y Yu (2011) la mayoría de los estudiantes de ILE solo tienen exposición a esta dentro del aula. Otra de las razones propuestas para minimizar el uso de L1 es que al hacer uso de esta y así exponer a los alumnos a un entorno bilingüe -L1 y L2- dentro del contexto de la enseñanza de ILE la cantidad de comprensión y retención de ILE, que tendrán estos disminuye drásticamente; teniendo como resultado que los alumnos no aprendan (Mohebbi & Alavi, 2013).

Otro factor que aqueja a la escena en enseñanza de ILE es el uso exclusivo del método directo o enfoque comunicativo, para lo cual las autoridades educativas se justifican en lo mencionado por Crichton (2009) el uso excesivo de la lengua meta es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, para ello Krashen (1982), menciona que el *input* comprensible en LEX debe ser provisto por el docente.

Otro punto que defienden los defensores del enfoque comunicativo es que los estudiantes de LEX prefieren la inmersión completa dentro del aula, ya que, la ven como la manera más efectiva de aprender un idioma, al estar expuestos a las estructuras y pronunciación del idioma en cuestión (Turnbul & Arnett, 2002; Crichton, 2009). Sin embargo, se ha demostrado que no suele ser una técnica muy eficaz, ya que en la mayoría de los casos los estudiantes no comprenden nada (Brook-Lewis, 2009).

Sin embargo, ante tales justificaciones, se han realizado estudios con respecto al uso de la L1 en el aula de ILE y arrojado los siguientes resultados de los autores que presentó a continuación. Scott y de la Fuente (2008) enfatizan en que el uso de L1 es una estrategia cognitiva, natural y espontánea. Sampson (2012) menciona que la prohibición sobre el uso de L1 dentro del aula puede ser un factor negativo en el aprendizaje de L2. Ma (2009) considera que el uso de L1 como herramienta en el aprendizaje de ILE, resultará en un *output* más efectivo.

Cook (2010) puntualiza que una de las razones, la principal, por la cual se prohíbe el uso de la L1 dentro del aula de LEX y se impulsa solo el uso de L2, es por motivos comerciales y políticos, y no por fundamentos en las teorías del aprendizaje de LEX o resultado de investigación previa.

Otro factor positivo con respecto al uso de la L1 en el aula de LEX es lo establecido por Butzkamm (2003), las clases monolingües sin la ayuda de la L1 son una realidad, pero el aprendizaje monolingüe es intrínsecamente imposible, ya que, nadie puede simplemente olvidar lo que ya sabe en su L1. En adición, Cook (1999), menciona que la mente de los estudiantes ya contiene L1, y debido a que estos ya conocen un número considerable de conocimiento en su L1, el cual contiene significados, interacciones lingüísticas (Wells, 1999) y gramática universal, automáticamente usan su conocimiento para así deducir las complejidades del nuevo idioma (Ligthbown & Spada, 2006).

En conclusión y con base en lo antes mencionado, tanto lo positivo con fundamento y lo negativo con base en la subjetividad, se considera el presente estudio de suma importancia, en primer lugar para acabar con los paradigmas supuestos por el método gramática-traducción; y en segundo lugar para demostrar que lejos de la teoría y las políticas existentes, la realidad tanto en la enseñanza, como en las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de la traducción dentro del aula, distan mucho de ser lo que se considera en los cánones en la enseñanza de ILE ; al igual que para demostrar que traducir es comunicar y comunicar es traducir.

1.3. Objetivos de la Investigación

En la presente investigación se han tomado en cuenta para su estudio objetivos generales y objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo general

Desarrollar una propuesta de intervención-acción en la cual la traducción pedagógica dentro del aula de ILE, sea una herramienta de gran impacto en el desarrollo de la comprensión lectora.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Definir las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de la traducción pedagógica (uso de L1 explicativa) en el aprendizaje de ILE.
2. Definir las percepciones de docentes, con respecto al uso de la traducción pedagógica (traducción de textos, uso de L1 por parte de los estudiantes) dentro del aula de ILE.
3. Establecer en qué medida la traducción pedagógica dentro del aula de ILE beneficia el desarrollo de la comprensión lectora.

1.4. Preguntas de investigación

En la presente investigación se han tomado en cuenta para su estudio preguntas de investigación general y preguntas de investigación específicas.

1.4.1. Pregunta general

¿Cómo se desarrolla una propuesta de intervención-acción en la cual la traducción pedagógica dentro del aula de ILE, sea una herramienta de gran impacto en el desarrollo de la comprensión lectora?

1.4.2. Preguntas específicas

1. ¿Qué opiniones tienen los estudiantes con respecto al uso de la traducción pedagógica dentro de la clase de ILE?

2. ¿Qué opiniones tienen los docentes con respecto al uso de la traducción pedagógica dentro de la clase de ILE?
3. ¿Es la traducción pedagógica una herramienta de utilidad en el desarrollo de la comprensión lectora?

CAPÍTULO 2

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Método Gramática-Traducción

A lo largo del tiempo nuevas metodologías para la enseñanza-aprendizaje de LEX, han evolucionado y cambiado. Algunas de estas, en un principio, usaban la traducción como eje central en la enseñanza-aprendizaje. De este aspecto se conoce la metodología Gramática-Traducción, siendo uno de los métodos más antiguos en la enseñanza de LEX. A través del tiempo pasó a ser discriminada por expertos en la materia, ya que se le considera el método para la enseñanza de LEX más clásico y ortodoxo. El método clásico o Gramática-Traducción, se originó en Prusia, durante el siglo XVIII y estuvo vigente de 1840-1940. Sin embargo, durante su siglo de vigencia gozó de la posición de único método de enseñanza dentro del ámbito occidental; durante este tiempo el latín gozaba de ser la lengua más usada en occidente, siendo así, que su aprendizaje y enseñanza fueran más que obligados. El método Gramática-Traducción fue de esta manera una herramienta muy útil en el aprendizaje de las lenguas clásicas —latín y griego— para después ser usado con las lenguas modernas —inglés, francés, alemán— (Richards & Rogers, 2013).

2.1. El Movimiento de Reforma en la Enseñanza de Lenguas

El movimiento de reforma defendía que el método G-T no contemplaba el enfoque comunicativo, además de que éste apoyaba falsas nociones de equivalentes (falsos cognados) y se estudiaban oraciones aisladas, en vez de textos entrelazados, es decir que se enfocaba en la forma, lejos de enfocarse en el significado (Cook, 1998; Cook, 2012).

Es importante mencionar que este rechazo, en la manera de enseñar de mediados del siglo XX tienen que ver con los cambios políticos y democráticos que se sucedían en la escena mundial: la inmigración a Estados Unidos, el incremento en el intercambio mundial y el turismo, y el creciente dominio del idioma inglés como lengua global; teniendo como resultado que las clases de inglés tenían que satisfacer las necesidades lingüísticas de los inmigrantes que llegaban de todas partes del mundo, es decir que se tenían idiomas variados dentro del aula de clase, lo que hacía a la traducción algo imposible. Sin embargo, la gente tenía que aprender el idioma de manera rápida y concisa, para así comunicarse de manera efectiva, obtener un trabajo y poder prosperar en su nueva patria. Es por esta razón que se desarrollaron las nuevas instituciones para el aprendizaje de lenguas: las escuelas privadas *Berlitz*. Estas escuelas se basaban en la idea de que solo el hablante nativo puede enseñar el

idioma en cuestión, además se centraba en el enfoque comunicativo, dejando el uso del libro estrictamente como guía. Estas ideas son el eje central del llamado Método Berlitz; considerado el primero en rechazar de manera tajante a la traducción (Cook, 2012).

De acuerdo con Cook (2012), aunque el Movimiento de Reforma y el Método Berlitz están estrechamente relacionados, tienen diferencias significantes en sus enfoques, así como en sus objetivos, ya que el Movimiento de Reforma se centra en la enseñanza del idioma a nivel de escuelas secundarias, partiendo de inquietudes pedagógicas. El Método Berlitz surgió con fundamentos comerciales, para satisfacer la demanda de los clientes; sin embargo, ambos enfoques se fusionaron para crear un nuevo programa en la enseñanza de idiomas, el cual es conocido como el Método Directo (Cook, 2012).

2.3. El Método Directo

El método directo surge entre 1850 y 1900 como resultado de la oposición al método de gramática traducción, y se centra en el uso exclusivo de la lengua extranjera, excluyendo el uso de la L1 dentro del aula de LEX. La característica principal de este método es el uso de lenguaje informal dentro de los libros de texto, al igual que la enseñanza de la gramática desde un punto de vista inductivo. Este método, logró ser considerado como el mejor para alcanzar fluidez de nativo en L2 (Richards & Rogers, 2013).

Debido a esto, dentro del aula de L2 no había cabida para el uso de L1, por consiguiente, el uso de la traducción era considerado como nocivo para la adquisición de la L2 (Cook, 2012).

A continuación, se muestran los cuatro pilares fundamentales del Método Directo (Richards & Rogers, 2013):

- El aprendizaje debe de ser monolingüe, es decir que solo se puede usar la L2 dentro del aula de clases.
- El aprendizaje debe de ser natural, es decir que no se deben de usar mecanismos como la traducción o el intercambio de un idioma a otro ya que no son naturales dentro de los procesos cognitivos.
- El enseñante debe de ser un hablante nativo del idioma, se basa en la idea de que un hablante nativo es la mejor manera de adquirir un idioma de manera nativa.
- El uso del método debe de ser absolutista, es decir que no se puede usar otro método, más que este, dentro del aula de L2.

De acuerdo con estas suposiciones el método directo era la única vía para dominar un idioma a nivel de nativo, así mismo era la única herramienta de utilidad dentro del aula, ya que el uso de la L1 presentaba una interferencia no deseada en el aprendiente de L2. Cabe señalar que, aunque el método directo catalogase como perjudicial el uso de L1 dentro del aula, no lo es, ya que es de beneficio el cambio entre idiomas dentro de los procesos cognitivos del estudiante. Así mismo, el malentendido sobre la traducción dentro del aula recae en el supuesto sobre monolingüismo, ya que este asume una posición prohibitiva en el uso de L1, debido a que lo considera dañino para el estudiante de LEX; en consecuencia, rechazando el uso de la traducción (Cook, 2012).

Aunque el Método Directo, gozaba de popularidad, surgieron muchos problemas en su implementación, de acuerdo con Stern (1983), uno de estos problemas fue el cómo expresar y garantizar algún significado sin recurrir a la traducción o el uso de L1; otro problema fue el cómo implementar el método directo más allá de las etapas básicas de adquisición del lenguaje (Stern, 2013).

De esta manera, se puede vislumbrar que dentro de este método existen desventajas en el aprendizaje y la evidente necesidad de la reintegración dentro del aula de LEX debe de ser una necesidad, ya que dentro de las ventajas de la traducción esta el desarrollo de una mejor comprensión lectora y la adquisición de vocabulario.

2.4. La Enseñanza de Idiomas, de 1950-1960
Después de la aparición del Método Directo, surgieron diferentes métodos basados en este, como el Método Audio-lingue, Método Humanístico, el Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas, entre otros (Richards & Rogers, 2013). El propósito principal del método Audio-lingue consiste en lograr un nivel de fluidez como la de un nativo, enfocándose así en el habla y la escucha. De manera consecuente, la traducción queda de lado dentro del aula de LEX (Richards & Rogers, 2013).

Tanto en el Enfoque Comunicativo, como en el aprendizaje comunicativo de la lengua y el Método de Sugestopedia, la traducción es vista como una herramienta y es usada dentro del aula de LEX (Richards & Rogers, 2013). En la enseñanza comunicativa del idioma, la traducción es usada por el profesor para facilitar la comprensión de los estudiantes. Por lo tanto, la traducción juega un rol importante en este método (Cook, 2012).

Con la implementación de la Sugestopedia, se busca la activación de todo el cerebro, mediante procesos de relajamiento; su objetivo principal es brindar confort y elevar la autoestima, de los estudiantes de LEX, dentro del salón de clase. En este método la traducción es usada, para aclarar dudas y evitar malentendidos (Cook, 2012).

Aunque existen algunos métodos, que siguen estrictamente los parámetros interpuestos por el Método Directo, y no incluyen a la traducción como una herramienta eficaz en el aprendizaje de lenguas. El Enfoque Humanístico como el Aprendizaje Comunicativo de la Lengua o la Sugestopedia, sí la incluyen. Sin embargo, es con la aparición del Enfoque Léxico que el uso de la traducción creció de manera exponencial (Cook, 2012).

2.5. El Enfoque Léxico

Por último, el Enfoque Léxico tuvo gran influencia en el uso de la traducción dentro del aula de LEX. Este método se hizo popular a finales del siglo XX, como un enfoque post-comunicativo y considera el estudio de la lengua a través del léxico, es decir a través de palabras o combinaciones de palabras, en lugar de solo gramática (Cook, 2012).

Este enfoque, tiene como misión sensibilizar a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje, creando mediante el profesor un entorno operativo, en el cuál este explica de manera sencilla cómo funciona el lenguaje. El objetivo principal de este enfoque tiene poco que ver con la gramática o reglas sobre el idioma en cuestión. De hecho, es considerado revolucionario, ya que considera las unidades léxicas (*lexical chunk*), como la mejor herramienta al momento de aprender un idioma (Cook, 2012).

2.6. El concepto de Traducción

Al hablar de traducción se tiene el supuesto popular de que es la transferencia de significados de una lengua a otra. Sin embargo, esta definición tiene algunas desventajas, ya que no todo en un idioma tiene un equivalente en otro. Por esta razón, la traducción se debe de ver no solo como la transferencia de significados, sino también como la transferencia de conocimiento cultural; ya que, cuando no se tiene un equivalente directo entre ambas lenguas, se tiene que comprender y explicar el significado, es así como la traducción dista de ser una simple transferencia entre palabras aisladas. Además, es de suma importancia tener en cuenta que al hablar de traducción se piensa en terminología incomprensibles. Sin embargo, es importante conocer los términos Lengua Madre y Lengua Meta; la lengua madre puede ser definida como el idioma original que forma parte del proceso de la traducción, mientras que la lengua meta es

aquella a la cual se está haciendo la traducción. Por lo tanto, la traducción trata con dos idiomas que se relacionan entre sí, debido a que, de manera inconsciente, al momento de estar aprendiendo un nuevo idioma, se tiene como referencia lo ya conocido en la lengua madre (Cook, 2012).

En conclusión al momento de hablar de traducción se sobre entiende que se está hablando de la traducción profesional, vista como el proceso en el que un traductor profesional transmite el significado de un texto en otro idioma, haciendo sentir al lector como si lo estuviese leyendo en el idioma original, teniendo en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo; lamentablemente es aceptada, por muchos, como la única manera de traducir; sin embargo existen otras formas de expresar la traducción, siendo la traducción pedagógica una de ellas y la que será de uso en esta investigación (Castañón, 2014).

2.7. Traducción Profesional vs Traducción Pedagógica

Desde el punto de vista educativo, los estudiantes de LEX deben de adquirir una serie de competencias que les ayuden a expresarse y comprender de manera eficiente la lengua meta, es decir que puedan comunicarse. Hoy en día, sin embargo, se rechaza a la traducción dentro del aula de LEX, debido a que se tiene la noción que no ayuda en el proceso de adquisición competencias comunicativas. Aun así, la traducción puede ser considerada como la quinta competencia comunicativa, aunada a las ya existentes que son escuchar, hablar, leer y escribir; ya que una persona con dominio en alguna LEX tiene la habilidad de interpretar el mensaje en esa lengua y producirlo en su lengua madre u en alguna otra que también domine, comprendiéndolo y adaptándolo, dependiendo del contexto en el que se suscite. Es así que esta persona tiene la competencia de la traducción (A. Witte, 2009).

De acuerdo con De Arriba (1996), se debe de hacer la distinción cuando se habla de traducción en el contexto de la didáctica, no se está hablando de la traducción profesional, sino, de la traducción pedagógica; esta última se diferencia de la primera, ya que su objetivo es solo didáctico, entre el estudiante y el docente (DeArriba, 1996).

Mientras que la traducción profesional se centra en la reproducción de un mismo mensaje entre diversas lenguas, la traducción pedagógica está enfocada en la comprensión de los estudiantes y la mejora en el dominio de la LEX. Es así como el propósito de esta última consiste en hacer que el estudiante comprenda desde el punto de vista comunicativo, en vez de

crear una comprensión de oyente o de lector, ya que para eso está la traducción profesional (DeArriba, 1996).

Teniendo en cuenta esto, aunque la traducción profesional y la pedagógica presenten similitudes, la realidad es que sus diferencias constan de lo siguiente: la traducción pedagógica se centra en transmitir el lenguaje, hacerlo comprensible para el estudiante, mientras que la traducción profesional se centra en el producto final, teniendo en cuenta el contexto, significado etc... (DeArriba, 1996).

Así mismo, el contexto en el que ambas traducciones se desarrollan es sumamente distinto. Es así, que la traducción pedagógica no profundiza tanto en el contexto que se está desarrollando, su propósito es permitirle al docente saber lo que el estudiante comprendió. Aunque es importante destacar, que el contexto debe de ser tomado en cuenta para lograr una óptima comprensión tanto por parte del estudiante, como del docente; sin profundizar tanto como en la traducción profesional. Por otra parte, la traducción profesional tiene como objetivo causar el mismo efecto (carga semántica) que la versión original; por esta razón el contexto en la que se sucede, el tipo de lector, el vocabulario e incluso el tipo de texto, entre otros aspectos; son de suma importancia (Grellet, 1991 en DeArriba, 1996).

Sumado a esto, en la traducción pedagógica no es necesario que el estudiante comprenda el texto en su totalidad, basta con que este comprenda generalidades, para que haya cumplido su objetivo. Por lo contrario, se espera que el traductor profesional comprenda de manera correcta todo el texto, para así crear en su lengua meta un texto igual de contundente (Grellet, 1991 en DeArriba, 1996).

Así pues, se debe ser claro al momento de integrar la traducción pedagógica en el aula de LEX, ya que, esta no se relaciona con la practicado por los profesionales de la traducción; es así que la razón de ser de la traducción pedagógica es la comunicación. De este modo, no se le debe de relacionar con la traducción profesional, pues el objetivo de esta última es crear un texto tan similar como el original, pero en la lengua meta.

Asimismo, se debe prestar atención a los diferentes tipos de traducción pedagógica que se pueden usar dentro del aula, para facilitar el aprendizaje de LEX, a continuación, se enlistan de acuerdo con el orden en que suelen presentarse (DeArriba, 1996):

- Traducción explicativa: suele ser usada por el maestro con el fin de que los estudiantes comprendan significados, instrucciones o alguna explicación; cuyo principal objetivo

es pedagógico. También puede ser requerida por parte del maestro hacia los estudiantes para así confirmar la comprensión de estos.

- Traducción interiorizada: en esta se pretende que los estudiantes comprendan la LEX, mediante la traducción a L1 y puede ser de manera consciente o inconsciente. Por lo general se suscita en las primeras etapas de la adquisición de un nuevo idioma, ya que los estudiantes tienden a traducir de manera instantánea para así afianzar el nuevo conocimiento y relacionarlo con conocimiento previo, en sus mentes.
- Traducción de textos: este último tipo de traducción se basa en proveer a los estudiantes, un tanto avanzados en las habilidades tanto de escritura como lectura, de textos para que sean traducidos de LEX a L1. Este aspecto de la traducción permite explorar, desarrollar y mejorar aspectos del lenguaje como estructuras gramaticales y vocabulario.

2.8. Objetivos de la Traducción Pedagógica

De acuerdo con De Arriba (1996), las razones para integrar la traducción pedagógica dentro del aula son las siguientes:

- Para mejorar la comprensión.
- Para reforzar la LEX.
- Para aclarar confusiones debido a la interferencia entre LEX y L1.

De igual manera, y de acuerdo con las ideas de Pintado (2012), no se debe de pasar por alto que el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, menciona a la traducción como una habilidad de suma utilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.9. Estado Actual de la Traducción Pedagógica, Ventajas y Desventajas

El rechazo generalizado hacia la traducción dentro del aula de LEX se centra en las siguientes afirmaciones (Pintado, 2012):

- Rompe con el monolingüismo dentro del aula de LEX.
- No se centra en tareas que desarrollen la competencia comunicativa.
- No es un método natural.
- No es motivador.
- No es una actividad de la cual se pueda sacar ventaja, ya que para realizarse se necesita tener un vasto conocimiento del idioma.

- Tiende a confundir al estudiante de LEX.
- Usa textos descontextualizados, lo cual no es apropiado dentro del aula de LEX.
- Es un retroceso en la enseñanza de LEX, ya que solo se centra en la forma del texto y no en el contenido, así como sucedía con el método Gramática-Traducción.
- Es una competencia independiente a las cuatro básicas en el aprendizaje de LEX, leer, escribir, escuchar y hablar.
- Crea dependencia a la L1, al igual que interferencia entre L1 y L2.
- No es el objetivo de aprender un idioma.
- Dificulta y restringe la forma de pensar en una LEX.
- No se relaciona con la manera en que se aprende desde pequeños.

Por otra parte, estos argumentos son contradichos por las siguientes afirmaciones (Pintado, 2012):

- Es una competencia comunicativa, ya que la comunicación intralingüística es un acto de comunicación.
- Es un recurso que le permite al estudiante de LEX desarrollar conciencia intralingüística.
- Es una tarea contrastiva que beneficia al estudiante de LEX.
- Asocia la forma con el significado.
- Es una herramienta útil dentro del aula de LEX.
- Requiere precisión y proporciona nuevas experiencias en el estudiante de LEX.
- Usar material auténtico permite al estudiante de LEX, desarrollar sub-habilidades.
- Supone una mejor comprensión de la cultura y la lengua madre.

Además de estos argumentos que Pintado (2012), menciona en favor de la traducción, se deben tomar en cuenta los mencionados por A. Witte (2009).

- La traducción es necesaria, especialmente en los niveles básicos, para así dejar claro al estudiante que es lo que está escuchando.
- La traducción permite al estudiante de LEX, expandir su vocabulario y expresiones en L2.

- La traducción, al ser una herramienta que promueve el desarrollo de la lectura a profundidad y desarrolla estrategias de comprensión; proporciona al estudiante de LEX, una mejor comprensión del texto y la lengua.
- Cuando la traducción se usa como una herramienta cognitiva, evita la transferencia de estructuras lingüísticas de L1 a L2.
- Implica un mejor desarrollo de la L1.

Es así como todos los aspectos negativos que conlleva la traducción son contrarrestados por aquellos aspectos positivos que se muestran en la parte superior. Y, aunque existen argumentos sólidos en contra de la traducción, quedan neutralizados por los aspectos positivos y favorables que esta tiene dentro del aula de LEX. Cabe mencionar que la traducción debe ser considerada como un puente entre dos lenguas y culturas distintas, proporcionando al estudiante de LEX la inquietud del conocimiento y desarrollando en él la habilidad de expandir su conocimiento.

En conclusión, los argumentos vistos en esta sección refuerzan la idea de que la traducción debe de ser implementada dentro del aula de LEX, y que no debe ser vista como una actividad que perjudique a los estudiantes. Es así como el rechazo de la traducción dentro del aula, lejos de beneficiar a los estudiantes, los limita.

2.10. Aspectos Culturales

La traducción juega un papel fundamental al aprender una nueva cultura, ya que no solo se centra en las tradiciones y costumbres, sino también en la manera en que esa cultura funciona. Debido a que la lengua es un reflejo de la cultura, al usar la traducción trabajamos de manera directa con ella. Como resultado de esto, la traducción de una lengua a otra pone en evidencia las diferencias entre cada una de ellas, y por consecuencia la manera en que cada cultura percibe al mundo (Castro, 2015).

Es así, que se debe de considerar al aprendizaje intercultural no solo en el campo de la enseñanza, sino también en otras materias del currículo en la educación básica. Sin embargo, esta juega un papel importante en el campo del lenguaje, ya que este es la manera principal en la que se establecen relaciones (Castro, 2015).

Como sistema comunicativo, el lenguaje está influenciado en gran parte por aspectos como el contexto, la cultura e incluso las interpretaciones personales de las personas. Por tanto, el significado de un enunciado no depende solamente de la estructura, sino también de

la interpretación y el contexto en el que sucede. Por esta razón, el docente de lenguas no debe comprender al lenguaje como un sistema abstracto, sino que debe de comprenderlo como un sistema dinámico el cual se relaciona con el contexto social y cultural (Liddicoat, 2003).

CAPÍTULO 3

4. MARCO METODOLÓGICO

En la actualidad existen dos planteamientos metodológicos en el campo de la investigación, que son los estudios cuantitativos y cualitativos. De acuerdo con Bello, Villalobos y Vélez (s/f), sostienen que un paradigma, es un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo que implica explícitamente una metodología determinada; como fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptados por una comunidad científica; que señalan las teorías, hipótesis que deben de ser contrastadas, el método y la instrumentación necesarios para la contrastación (Bello, Villalobos y Vélez, s/a).

Cada metodología o enfoque tiene una concepción diferente de lo que es la investigación; desde: cómo investiga, qué investiga y para qué sirve la investigación. Es necesaria su selección, en virtud de que de acuerdo con la pregunta de investigación y del objetivo general, se diseñarán las estrategias para abordar el objeto o sujeto de estudio (Sampieri, Callado, Lucio, 2010).

A continuación, se muestra una breve definición de cada enfoque: cuantitativo, cualitativo y mixto; así mismo se muestran los alcances que tiene cada uno y sus derivados. El enfoque cuantitativo, cuantifica los datos con análisis y utiliza símbolos o números para exponer datos, generaliza los resultados, establece relaciones y comparaciones entre los datos recolectados; el producto es la información y confiabilidad; toma grandes muestras. Algunos ejemplos del enfoque cuantitativo son estudios descriptivos, correlacionales y/o experimentales (Sampieri, Callado, Lucio, 2010).

El enfoque cualitativo, hace énfasis en lo subjetivo-cualitativo; obtiene información de lo que las personas piensan y sienten; es interpretativo y no admite generalizaciones, ya que se realiza con pequeñas muestras. Algunos ejemplos del enfoque cualitativo son: la investigación-acción, investigación participante, estudio de caso, etnográfico, fenomenológico, histórico (Sampieri, Callado, Lucio, 2010).

El enfoque mixto, retoma las características de los estudios cuantitativos y cualitativos de acuerdo con la investigación a realizar (Sampieri, Callado, Lucio, 2010). Para usos de la presente investigación, solo se tomará el apartado *investigación-acción* producto del enfoque cualitativo. A continuación, se explicará a fondo el ¿Qué? de la investigación-acción.

3.1. La Investigación-Acción

La investigación-acción es un método cualitativo que persigue el equilibrio entre los estudios teóricos y los empíricos. Su objetivo es lograr la completa integración entre los datos aportados a través de la experiencia y las ideas abstractas empleadas para su interpretación (Rojo, 2013). La investigación-acción sin lugar a duda no es una actividad de fácil desarrollo, ya que cuenta con múltiples definiciones, es así como, al definirla, esta arrojará como resultado un sin número de respuestas, debido a las diversas orientaciones metodológicas que la reclaman (Latorre, 2002). Kemmis (1984), señala que la investigación-acción no solo es una ciencia que se practica en los ámbitos moral y social, sino que también es una ciencia crítica.

[...] es una forma de indagación auto-reflexiva, realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas, escuelas, por ejemplo) (Citado en Latorre, 2002).

Lomax (1990), indica que la I-A tiene la intención de mejorar, esto dentro de la práctica profesional del docente. Es así como indica una indagación disciplinada. Elliott (1993), se refiere a esta como el “Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Para Latorre (2002) la expresión ‘investigación-acción educativa’ hace referencia a las actividades dentro del aula, realizadas por parte del profesorado, con fines tales como el desarrollo curricular y profesional, la mejora de los programas educativos y sistemas de planificación, entre otros...

El común denominador dentro de las actividades antes mencionadas es la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Es así, que la I-A educativa es considerada un instrumento, el cual es responsable de generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, de este modo otorga poder a quienes la realizan.

De acuerdo con Pérez (2000) es un proceso de acción y reflexión conectado a la indagación y experimentación en el cual el docente aprende a enseñar y enseña al porque aprende, este posee el papel de facilitador de conocimientos; además, como resultado del proceso, el profesor/a es capaz de desarrollar sus propios conocimientos.

Este método fundamenta el concepto central de enseñanza-aprendizaje considerado una de las ventajas más importantes del proyecto. Durante su labor como guía, el profesor aprende

también conocimientos que, si bien no son de su área, lo ayudan a alcanzar una visión más amplia del fenómeno abordado. Además, Oliveira (2003) afirma que la investigación-acción “potencia la conciencia del estudiante de la carrera de profesorado que tiene grupos de alumnos a cargo sobre cómo desarrollar y optimizar su quehacer docente siendo a la vez aprendices y profesores de la materia a enseñar” (2003, pág. 3).

Los diseños basados en el método investigación-acción utilizan una serie de instrumentos cualitativos para la recogida de evidencias que después se emplean en la construcción de un conocimiento teórico destinado a mejorar el trabajo de investigadores y profesionales. Estos instrumentos pueden ser (Rojo, 2013):

- Notas de campo
- Observadores externos
- Descripciones del comportamiento
- Registros de audio, video y fotografía
- Pruebas de rendimiento a los alumnos
- Entrevistas
- Cuestionarios
- Pruebas documentales
- Diarios
- Relatos autobiográficos
- Estudios de caso

En resumen, la investigación-acción plantea que la actividad investigadora debe estar vinculada con un tipo de acción real y directa que trascienda el conocimiento teórico reflexivo. Es así como, desde esta perspectiva, la puesta en práctica de los modelos es un aspecto central de este tipo de diseños, puesto que solo así será posible comprobar si éstos funcionan o no de la manera esperada.

Únicamente después de poner un modelo en práctica, se podrá comprobar si funciona o no como se esperaba y realizar los cambios que sean necesarios en los casos que requieran una nueva evaluación; entablándose un especie de espiral dialógica entre teoría y realidad que impide la concentración absoluta del investigador en aspectos teóricos abstractos conduce su mirada hacia las experiencias reales, contando en todo momento con la opinión de los destinatarios directos de las acciones emprendidas (Rojo, 2013).

3.1.1. La investigación-acción en la educación

Para el ámbito educativo, la investigación-acción resulta extremadamente apropiada, ya que se desarrolla en contextos educativos, donde existe una fuerte vinculación entre teoría y práctica, como es el caso de la traducción pedagógica aplicada a la enseñanza de LEX. Es, además, adecuada para aquellas situaciones en el ámbito educativo, en las que se detecta una falta de coherencia entre los objetivos establecidos y la realidad docente (Rojo, 2013).

3.2. Diseño Metodológico

Para usos de la presente investigación y como parte del diseño metodológico, se tomará en cuenta el modelo metodológico de Kemmis y McTaggart. Kemmis y McTaggart (1988) indican que el proceso de la investigación acción debe de estar organizado en dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Mencionan que cada uno de los procesos antes mencionados, implican una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento-acción.

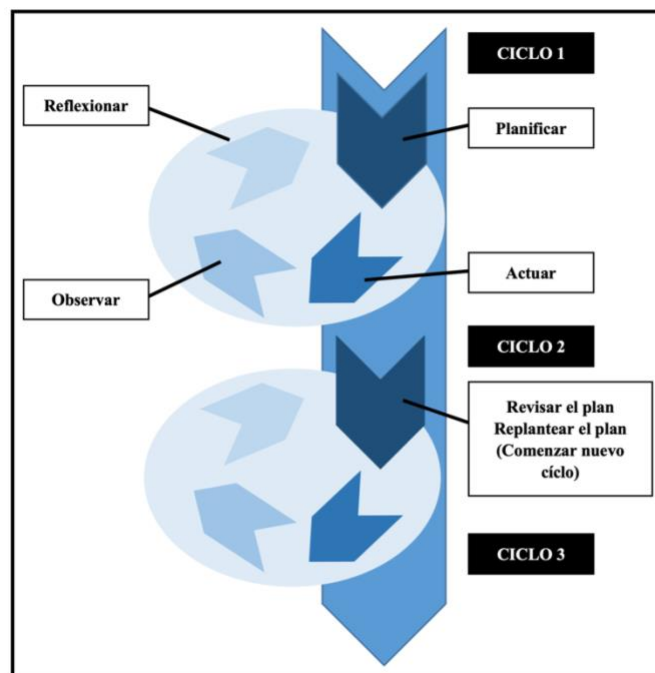


Figura 1. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1988)

DIMENSIÓN ORGNIZATIVA		
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA		
	RECONSTRUCTIVA	CONSTRUCTIVA
DISCURSO ENTRE PARTICIPANTES	4. REFLEXIONAR RETROSPECTIVA SOBRE LA OBSERVACIÓN	1. PLANIFICAR PROSPECTIVA PARA LA ACCIÓN
PRÁCTICA EN EL CONTEXTO SOCIAL	3. OBSERVAR PROSPECTIVA PARA LA REFLEXIÓN	2. ACTUAR PROSPECTIVA GUIADA POR LA PLANIFICACIÓN

Tabla 1. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis,1988)

En resumen, el modelo de Kemmis es presentado en una espiral de ciclos, cada ciclo está compuesto por cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en acción.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

Sin embargo, aunque se recomienda realizar por lo menos dos ciclos completos, para usos de esta investigación, sólo se realizará un ciclo completo. Esto debido a cuestiones de tiempo.

3.2.1. Plan de acción

3.2.1.1. Hipótesis de acción

Esta sección del apartado Plan de acción, tiene como objetivo el responder a la pregunta ¿qué se hará para solucionar el problema?, al igual que la formulación de la hipótesis de acción. Para ello los objetivos, tanto general como específicos y el marco teórico han de servir para plantear las posibles alternativas de solución. No se debe de olvidar que la finalidad de la investigación-acción es el resolver situaciones cotidianas e inmediatas que afectan

principalmente al proceso a lo largo de los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes, y que implica la mejora en la práctica docente.

Es así como de acuerdo con las valoraciones iniciales que han servido para el planteamiento del problema, la revisión bibliográfica revisada y los objetivos propuestos se plantea la siguiente hipótesis de acción:

Tanto el uso de la traducción pedagógica, como sus derivados (el *code-switching*, el uso de L1 en aula de L2 y la traducción de textos) impulsando en el estudiante de ILE la competencia de la comprensión lectora, al mismo tiempo que se crea un ambiente propicio para el aprendizaje. Así mismo las creencias de los estudiantes y profesores de ILE con respecto a la traducción juegan un papel fundamental, para el desarrollo e integración de lo antes propuesto. Pero ¿Qué se hará para comprobar la hipótesis de acción?, a continuación, se muestran las diferentes secciones que darán respuesta a la pregunta, referente a la hipótesis de acción.

3.2.1.2. Contexto e instrumento de recogida de datos

La investigación se llevará a cabo en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro de los niveles 1, 3 y 4 de idioma inglés que son ofertados en dicha institución, sin embargo, la muestra solo constará de diez alumnos por grupo, así mismo solo se tomará en cuenta un grupo por nivel, esto es debido a que no se pretende interferir con las actividades académicas de dicha institución, así mismo, por motivos de tiempo no se puede optar por una muestra de la población muy grande, debido a que se pretende cumplir en tiempo y forma con lo antes propuesto. La correlación de los 3 niveles, con su respectivo nivel de dominio representado en el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas es la siguiente:

Inglés 1 = A1
Inglés 3 = A2
Inglés 4 = B1

Tabla 2. Correspondencia niveles de inglés Centro de Idiomas, con los niveles propuestos por el MCER.

Cabe señalar que la muestra es heterogénea, es decir se tomarán en cuenta participantes desde los 19 años hasta los 50 años, tanto estudiantes como docentes.

Los instrumentos que se utilizarán para obtener los resultados son los siguientes:

De acuerdo con Latorre, (2002):

El informe analítico

Los memorandos analíticos son notas personales – conceptuales escritas por el investigador con la finalidad de analizar información.

Características: Es breve y puede cruzarse con referencias útiles; ayudan a reflexionar sobre los datos obtenidos.

Cuestionario:

- Serie de preguntas para recoger información.
- Puede ser individual o grupal hasta institucional (docentes).
- Pueden ser preguntas abiertas, opción múltiple.
- Instrumento de lápiz y papel.

Entrevista: Conversación entre dos o más personas, para obtener información, opiniones o creencias de la otra persona o personas.

3.2.1.3. Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo con los siguientes instrumentos; se utilizó una encuesta para medir las percepciones de los docentes con respecto al uso de la traducción pedagógica dentro del aula de ILE, para ello dicho instrumento constó de 15 preguntas, la primera sección para recabar información general, como edad, género, nivel de inglés que enseña; a segunda sección para recabar información sobre el uso de L1 con sus alumnos y por qué sí o no lo hace, y la tercera parte constó de una adaptación del inventario sobre el uso de la traducción, propuesto por el Dr. Posen Liao, en el 2002 (véase anexo A).

El segundo instrumento, la encuesta para estudiantes, constaba de una sección para información general, edad, género y nivel de inglés que se estudia, una sección para que escogiesen y explicasen el idioma que usan con sus compañeros y maestros y por qué, seguido esto, está la sección que es parte del inventario sobre el uso de la traducción propuesto por el Dr. Posen Liao, en 2002 (véase anexo B), esto con el fin de medir las percepciones que se tienen con respecto al uso de la traducción dentro del aula y contrastarlo con lo propuesto por los docentes, para así saber si coinciden en que no se debe de usar, o si hay diferencias con respecto a lo que opinan cada uno y el porqué de estas.

El tercer instrumento que se utilizó fue el test *Immediate Written Recall* (véase anexo C), el cual consta de un texto nivel A1, y para realizarlo los estudiantes tienen que leer el texto e inmediatamente escribir lo que hayan entendido en idioma inglés, seguido esto tienen que responder un pequeño cuestionario para medir su comprensión lectora; debe de enfatizarse que

aunque se hacen las tres actividades seguidas, en ningún momento los estudiantes pueden regresar a ver de qué trata el texto, o qué escribieron sobre este. El objetivo de esta prueba es medir la comprensión lectora y probar que el uso de la traducción no es necesario.

El cuarto instrumento que se utilizó fue el test *Translation Task* (véase anexo D), el cual consta de un texto nivel A1 y para realizarlo los estudiantes pueden hacer uso de herramientas físicas o electrónicas, como por ejemplo diccionarios bilingües físicos o en línea; esto con el fin de realizar una traducción del texto, sin embargo, no se les solicita una traducción a nivel profesional, sino que sea una traducción para que la comprensión sea mayor, seguido esto los estudiantes tienen que responder un pequeño cuestionario que mide la comprensión lectora.

3.2.1.5. Análisis de resultados

A. Percepciones: Docentes

Se encuestaron a tres maestros de ILE, uno por cada nivel de relevancia en el estudio, es decir A1, A2 y B1. No se tomó en cuenta el género ni la edad para usos del análisis. Se les realizaron una serie de preguntas, la primera de ellas con respecto a qué idioma usa para comunicarse en clase con sus estudiantes; los tres maestros comentaron que lo hacen en idioma inglés, sin embargo, el docente respectivo al nivel A1, menciona que también lo hace en L1, y la razón que menciona es la siguiente “cuando no les queda claro algún tema de gramática”. Por otra parte, los maestros mencionaron en porqué de hacerlo solo en inglés, y sus motivos son los siguientes; “Porque creo que la única manera en que los estudiantes pierden el miedo a usar el inglés es siendo ejemplo para ellos y de alguna manera motivarlos a usarlo” y “con el propósito de que entrenen su oído para escuchar el idioma lo más que se pueda”.

La siguiente pregunta cuestionaba a los docentes con respecto al cambio lingüístico entre L1 e ILE, con sus estudiantes, a lo que dos de los tres maestros encuestados, A1 y A2, respondieron que rara vez lo llegan a hacer, sin embargo, el docente de nivel B1 mencionó que a veces lo hace. Lo cual resulta contradictorio, si tenemos que en la primera pregunta los tres mencionan que solo usan el idioma inglés para comunicarse con sus estudiantes.

Lo correspondiente a la pregunta ¿considera que es más efectivo el uso del español dentro del aula de ILE, que enseñar solamente en inglés?, solo en el nivel A1, se considera útil, ya sea para explicar el significado de palabras y expresiones, a las que el alumno no está familiarizado o para aclarar tópicos de gramática complejos; el docente permanece flexible

con respecto al uso de esta herramienta. Sin embargo, lo correspondiente a los niveles A2 y B1, consideran que no es útil, debido a que en sus palabras “porque cuando usamos español trabaja doble en su mente (traduce) y considero que es mejor que lo adquiera como cuando aprendió español”; sin embargo, el docente debe de tener presente que es una clase de inglés como lengua extranjera, es decir que el alumno está aprendiendo el idioma, caso contrario a una clase de inglés como segundo idioma, en donde el alumno lo adquiere. Se debe de tener clara la diferencia entre ambos conceptos, para así lograr un correcto *output* con los estudiantes. Al igual que se debe de tener en cuenta que el uso de L1 por parte de los estudiantes, se da de manera espontánea en su cerebro.

Y “el español se utiliza solamente cuando es necesario, si el alumno se le dificulta entender algo, pero es de gran ayuda para corroborar el significado de algo”, de nuevo se aprecia que hay flexibilidad por parte del docente, sin embargo, ve el uso de L1, como un solucionador de problemas, lejos de verlo como una herramienta integradora en el aula.

La siguiente cuestión se relaciona con la utilidad o no-utilidad del uso del español dentro del aula de ILE, para lo cual los tres docentes respondieron que sí es de utilidad, seguido esto tenían que escoger de diez afirmaciones, como se puede ver en la tabla 3, que tan seguido lo aplicaban en sus clases. Las respuestas fueron las siguientes y correspondían a la siguiente indicación: Si su respuesta fue “Sí” seleccione las actividades en las cuales la traducción pedagógica está presente.

1	Traducción de textos, para revisar la comprensión lectora
2	Hacer lluvia de ideas en español, después de haber leído un texto, para así revisar la comprensión lectora.
3	Permitir que mis estudiantes se expresen en español, al momento de dar alguna opinión o participar en clase. De este modo corroboro la comprensión.
4	Permitir que mis estudiantes, al estar en alguna actividad en equipo, se expresen en español.
5	Para dar la introducción de una nueva unidad.
6	Para aclarar explicar temas gramaticales complejos.
7	Para dar instrucciones al aplicar exámenes.
8	Para alentar a mis alumnos a que sigan aprendiendo inglés.
9	Para alentar a mis estudiantes a que participen en clase.
10	Como herramienta para reducir los niveles de estrés y frustración de mis alumnos, al momento de aprender inglés.

Tabla 3. Sobre la utilidad o no del uso del español dentro del aula de ILE

Como se puede observar en la figura 1, la mayoría de los maestros coincidieron en que a veces dejan hacer uso de la opción 4, es decir que los estudiantes puedan hablar en español durante alguna actividad en equipo. Al igual que para alentar a sus alumnos a participar en clase y seguir aprendiendo inglés, opciones 8 y 9 correspondientemente.

Sin embargo, la actitud de los docentes con referencia al uso del L1 dentro del aula, es cerrada y prohibitiva.

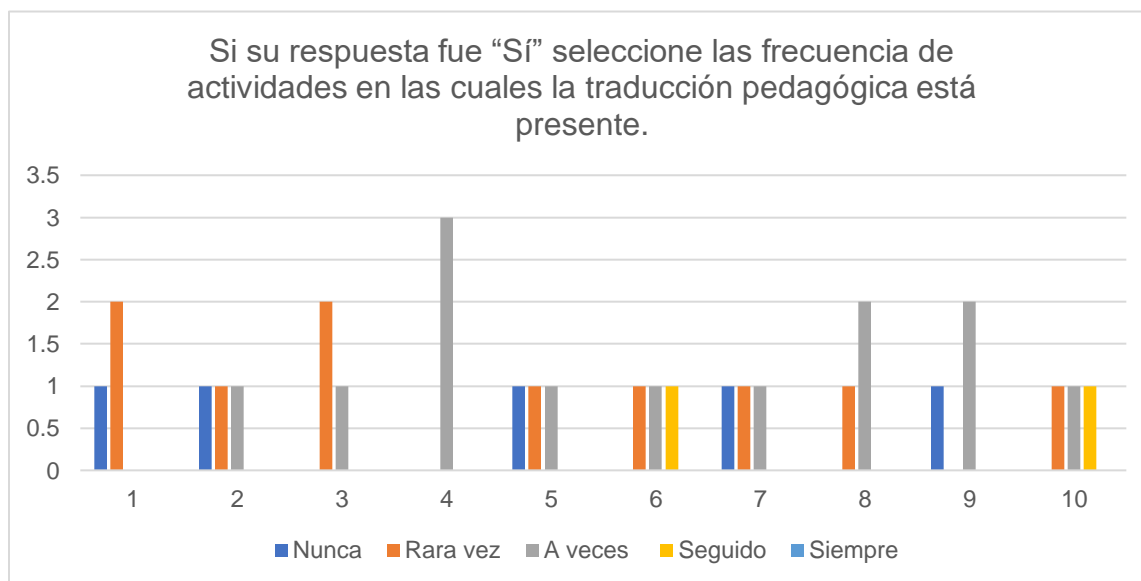


Figura 2. Percepción de la frecuencia de la traducción pedagógica dentro del aula del ILE

B. Percepciones: Estudiantes

Sección A.

Para el análisis de los resultados, no se tomará en cuenta la edad ni el género de los participantes. A continuación, como se puede observar en la figura 1, los estudiantes de ILE, expresaron que idioma es el que suelen usar para comunicarse entre ellos dentro del aula, es así como se obtuvieron los siguientes resultados:

Los alumnos de nivel A1, A2 y B1, mencionaron que ellos usan el idioma español para comunicarse con sus compañeros de clase; sin embargo, los alumnos de nivel A2 y B1 mencionaron que también usan el idioma inglés, como se puede observar en la figura 3.

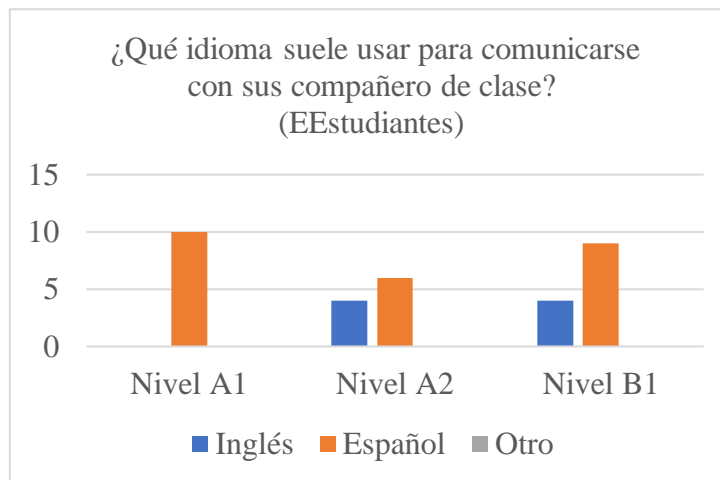


Figura 3. Idioma de comunicación entre alumnos en un salón de clase de ILE

Algunas de las razones con más frecuencia de aparición, que mencionaron los estudiantes de ILE, con respecto al uso de L1 dentro del aula son las siguientes: los alumnos tanto de nivel A1 como de nivel A2, mencionaron que es porque no conocen las palabras en inglés, para evitar malentendidos, para expresar emociones o para hacer énfasis en lo que se está diciendo; sin embargo, la frecuencia de uso con los alumnos de nivel A2, es menor con respecto a los alumnos de nivel A1. Mientras que para los alumnos de nivel B1 una de las razones principales es porque no conocen la palabra en inglés, o porque no existe una palabra similar en inglés, como se puede observar en la figura 3.

Algunas de las razones sobre el uso del idioma inglés dentro del aula, fueron las siguientes, para nivel A1: “hay algunas expresiones que sí uso en inglés, porque hay veces que así sí me entienden”. Para nivel A2: “para ampliar mi vocabulario” y “porque es importante practicar mientras estamos en clase”. Para nivel B1: “para practicar”, “porque es el idioma que estoy aprendiendo” y “para reforzar lo que aprendo”.

En conclusión, es importante mencionar que, durante la observación de clase, algunos de estos alumnos mencionaron que solo cuando toman clase están expuestos al idioma, ya que dentro de su día a día, prefieren escuchar música en español, ver programas de tv local, o si ven películas verlas dobladas al español; sin embargo, el uso de L1 entre los estudiantes es bien aceptado, teniendo así que la mayoría de los participantes aceptó hacer uso de esta.

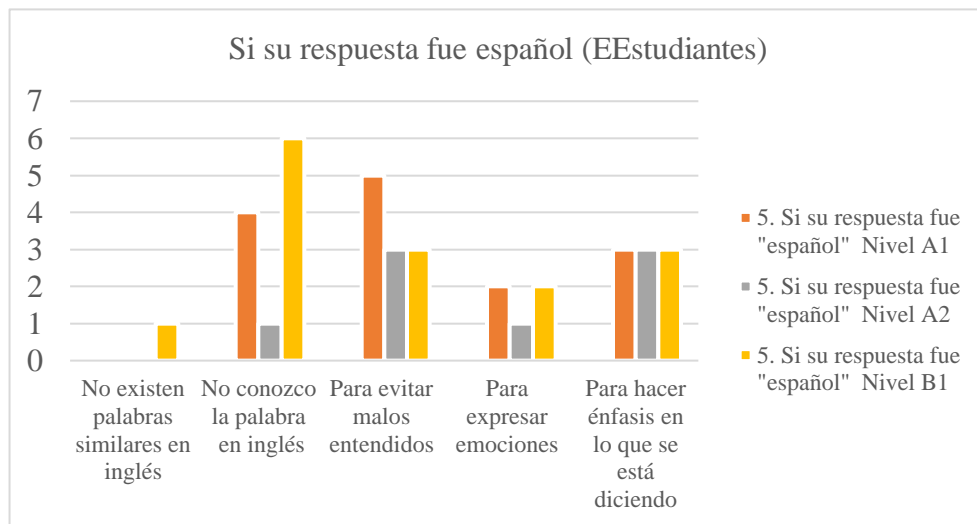


Figura 4. Idioma primario de comunicación en el aula del ILE

Ahora bien, esta misma pregunta se les realizó a los alumnos, pero con respecto a la comunicación con su maestro, para lo cual mencionaron lo siguiente: la mayoría de los estudiantes de nivel A1, les es mejor comunicarse con su maestro/a de inglés en español, solo algunos cuantos mencionaron que prefieren hacerlo en inglés. Por el contrario, tanto para los alumnos de nivel A2, como para los de nivel B1, el uso del idioma inglés es lo que prefiere y solo algunos cuantos alumnos prefieren hacerlo en español, como se puede observar en la figura 3.

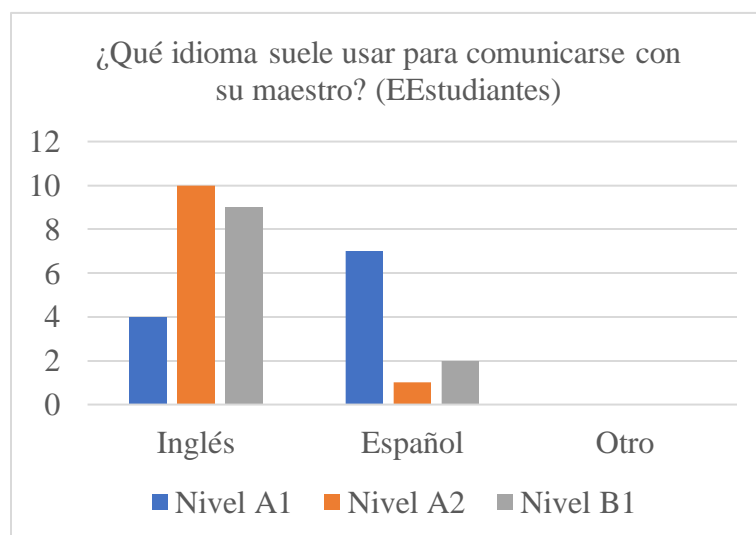


Figura 5. Idioma de comunicación entre alumno y maestro

Como se puede observar en la figura 6., solo los estudiantes de nivel A1 y B1 expresaron los motivos por los cuales usan L1, para comunicarse con el maestro coincidiendo en que es porque no conocen la palabra en inglés, para evitar malentendidos o hacer énfasis en lo que se esta diciendo en clase; sin embargo, los estudiantes de nivel B1 mencionaron también que es para expresar emociones. Es importante enfatizar que la proporción estudiantes A1-B1 con respecto a las razones mencionadas no es del todo equitativa, ya que fueron más los estudiantes de A1 que mencionan hacer uso de L1, que los de nivel B1.

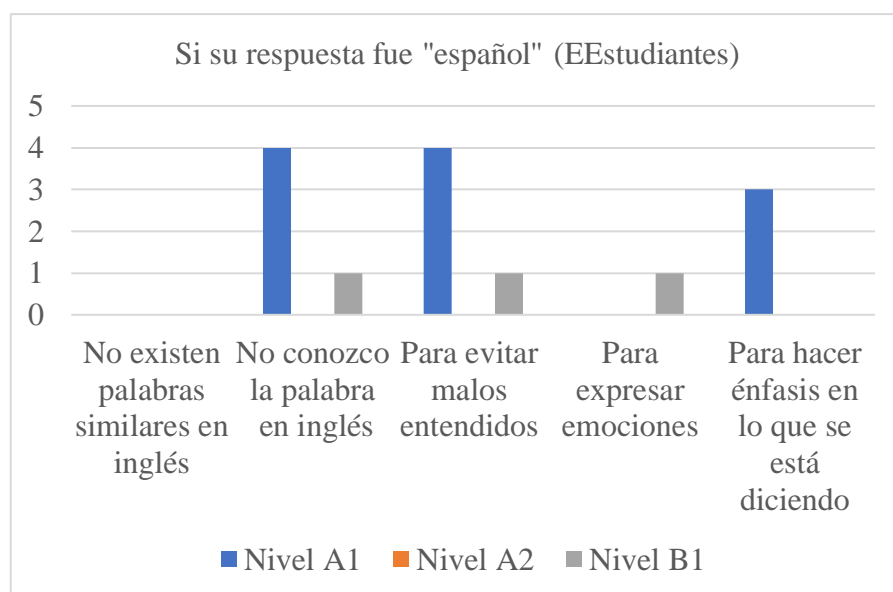


Figura 6. El español como idioma de comunicación entre alumno y maestro

Por otra parte, algunos de los motivos que expresaron los estudiantes de nivel A2 y B1 con respecto a solo usar idioma inglés para comunicarse con su maestro/a son los siguientes:

- Para familiarizarme con el idioma
- Para practicar
- Porque no se nos deja hablar en español
- Porque si hablamos en español nos ignora
- Para aprender de mis errores
- Para mejorar mi *speaking* en inglés
- Para reforzar mi pronunciación
- Para ampliar mis conocimientos
- Solo puedo practicar inglés en clase

- El maestro es el único que sabe y puede corregirme

Es preocupante que algunos de los alumnos mencionen que el maestro les ignora si llegan hacer uso de L1, ya que está causando en ellos malestar por usar el español. Sin embargo, como se vio en el capítulo 2, está comprobado que el uso de L1 dentro del aula de LEX, es un proceso cognitivo natural, que se da de forma espontánea. Al igual que el hecho de que los alumnos solo puedan practicar el idioma dentro del aula, es decir que solo estén expuestos al idioma dentro de sus clases, refleja que las probabilidades de éxito con respecto a aprender el idioma en cuestión sean bajas. Por otra parte, el hecho que los alumnos tengan la intención propia de mejorar su habilidad oral es remarcable, ya que un alumno con motivación propia tiene grandes probabilidades de aprender el idioma.

Sección B

Para esta sección se hizo uso del Inventario sobre la Traducción como Estrategia de Aprendizaje, propuesto por el Dr. Posen Liao en el año 2002. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en su aplicación.

1	Cuando leo un texto en inglés, lo traduzco en mi mente para así comprender su significado.
2	Cuando leo en inglés, trato de comprender el significado de lo que estoy leyendo sin pensar en sus equivalentes en español.
3	Para escribir en inglés, primero hago una lluvia de ideas en español.
4	Al hablar en inglés, pienso en inglés sin pensar primero en español.
5	Cuando escucho algo en inglés, traduzco las oraciones para comprender su significado.
6	Cuando veo películas en inglés, uso los subtítulos en español como herramienta en la comprensión de lo que se está diciendo.
7	Memorizo el significado de nuevas palabras en inglés, al asociarlas con su traducción al español.
8	Aprendo gramática del inglés a través de su explicación en español.
9	Uso el diccionario español-inglés o traductor electrónico como herramienta para comprender términos complejos.
10	Hago preguntas sobre cómo ciertas expresiones en español se pueden traducir al inglés.
11	Cuando el maestro asigna algún texto en inglés para su lectura, trabajo junto a otros compañeros para traducirlo al español.
12	Tomo notas en español, en mi clase de inglés.
13	Trato de aclarar las diferencias y similitudes entre el inglés y el español a través de la traducción.

Tabla 4. Inventario sobre la Traducción como Estrategia de Aprendizaje (Liao, 2002) – traducción y adaptación por Francisco Espinoza, 2019.

Para los estudiantes de nivel A1, como se puede ver en la figura 7, el uso de la traducción aparece como seguido o a veces, es decir que sí hacen uso de esta herramienta dentro de sus clases de ILE, algunas de las razones con más frecuencia son las siguientes: 1, 2, 7 y 12; las clases están relacionadas con usar la L1, al momento de estar leyendo un texto, para aprender vocabulario nuevo al asociarlo con el ya existente en su L1 y al tomar apuntes durante la clase de ILE, pero en L1. Mientras que las respuestas negativas se suscitaron con mayor frecuencia dentro de las opciones 3 y 4, es decir que algunos de los estudiantes mencionaron que, al momento de escribir en inglés, ellos prefieren hacerlo de manera directa sin tener que hacer una lluvia de ideas en español; y que al momento de estar pensando nunca lo hacen en inglés, es decir que primero piensan en español para luego traducirlo al inglés.

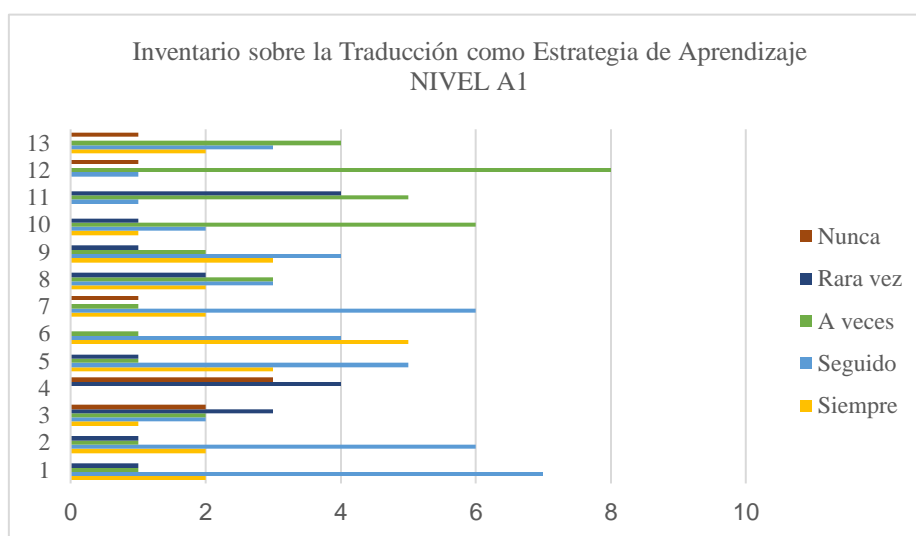


Figura 7. Inventario sobre la Traducción como Estrategia de Aprendizaje NIVEL A1

Para los estudiantes de nivel A2, como se observa en la figura 8., mencionan que las opciones 6 y 7, son las que realizan con mayor frecuencia, es decir que al ver películas en inglés usan los subtítulos en español y que aprenden vocabulario en inglés al asociarlo a lo que ya conocen en español. Al igual que seguido, 1, 2 y 4; al momento de leer algo en inglés, traduzco en mi mente al español, tratan de deducir significados al momento de leer en inglés y tratan de solo pensar en inglés. Por otra parte, mencionan que a veces tratan de identificar diferencias y similitudes entre ambas lenguas, para así facilitárseles el proceso de aprendizaje. Pero que nunca toman notas en español, durante la clase de ILE.

Estas últimas respuestas podrían deberse a que el/a maestro/a de los alumnos de nivel A2,

tiende a prohibir el uso de L1 dentro del aula, y a ignorar a sus estudiantes si llegan a hacer uso de esta.

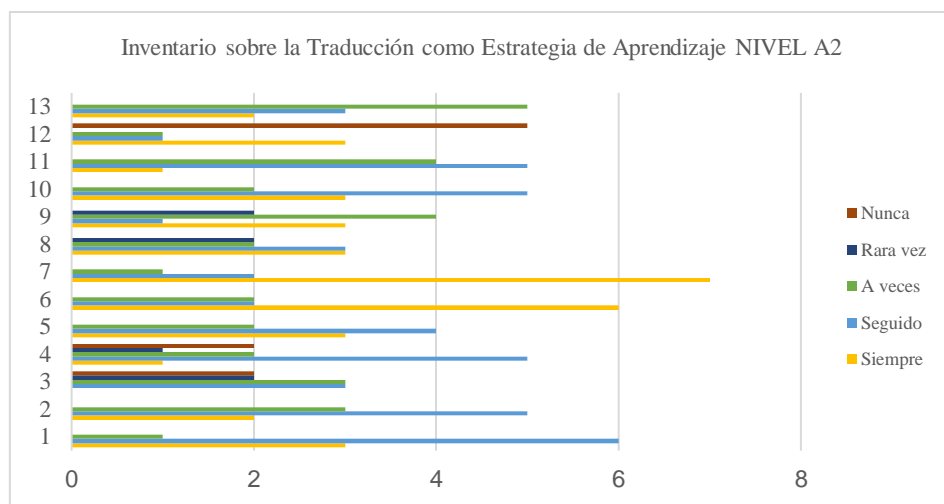


Figura 8. Inventario sobre la Traducción como Estrategia de Aprendizaje NIVEL A2.

Para los estudiantes de nivel B1, como se observa en la figura 9, el uso de la traducción como estrategia se ve siempre en uso cuando, opción 6, al momento de ver una película uso los subtítulos en español, para así corroborar mi comprensión en idioma inglés. Al igual, opción 9, 10 y 13, seguido uso el diccionario o traductor electrónico para comprender terminología compleja, pregunta al docente sobre expresiones en español y como se pueden decir estas en inglés y tratan de aclarar diferencias y similitudes con el uso de la traducción para así facilitar el proceso de aprendizaje. A veces, opción 8, usan la traducción o piden explicaciones en español, sobre tópicos de gramática complejos en ILE, para así comprenderles mejor.

Por otra parte, rara vez, piensan solo en inglés, es decir que al momento de estar pensando en clase de inglés o en alguna actividad que requiera la producción oral, estos primero piensan en español para así traducirlo al inglés y producir de manera eficaz en la oralidad. Y mencionan que nunca, opción 3, 4, 11 y 12, es decir que no hacen lluvias de ideas en español al momento de estar escribiendo algo en inglés; solo pienso en inglés, es decir que piensan en español para después traducir al inglés, traducen textos con compañeros y toman notas en español dentro de la clase de ILE.

Esto último es contradictorio, sin embargo, es de esperarse, ya que la prohibición del docente con respecto al uso de L1 es latente en el aula de clases, esto causa en sus estudiantes

que en apariencia no estén haciendo uso de la L1, es decir que solo piensen y produzcan en L2, pero la realidad es que dentro de su mente siguen produciendo en L1, por consiguiente, haciendo uso de la traducción.

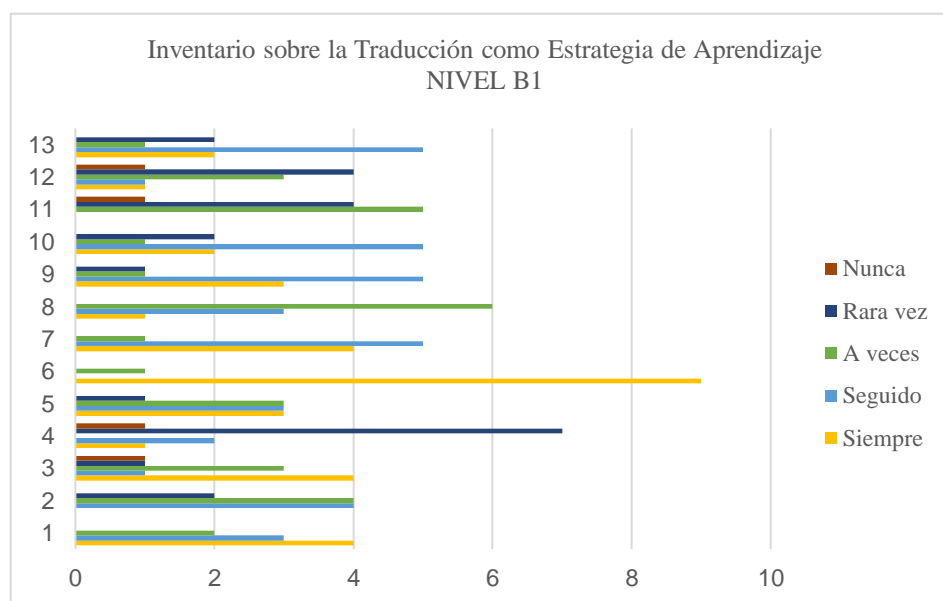


Figura 9. Inventario sobre la Traducción como Estrategia de Aprendizaje NIVEL B1

En conclusión, se puede observar que la figura 10, el concentrado de participaciones de los alumnos en los tres niveles, y el uso de la traducción lejos de ser un factor negativo en el aprendizaje de cada uno de ellos, es por mucho de utilidad. Así mismo, se puede observar que los alumnos de nivel A2 y B1, tienden a no usar la traducción dentro del aula, pero esto se da por factores ajenas a las metodologías de aprendizaje, y más por cuestiones prohibitivas por parte de los docentes.

Sin embargo, estas prohibiciones, deberían dejarse a un lado y los docentes deberían de permanecer flexibles con respecto al uso de L1 dentro del aula. Ya que lejos de mejorar el nivel de idioma en sus estudiantes, están causando conflicto en los procesos naturales de la mente.

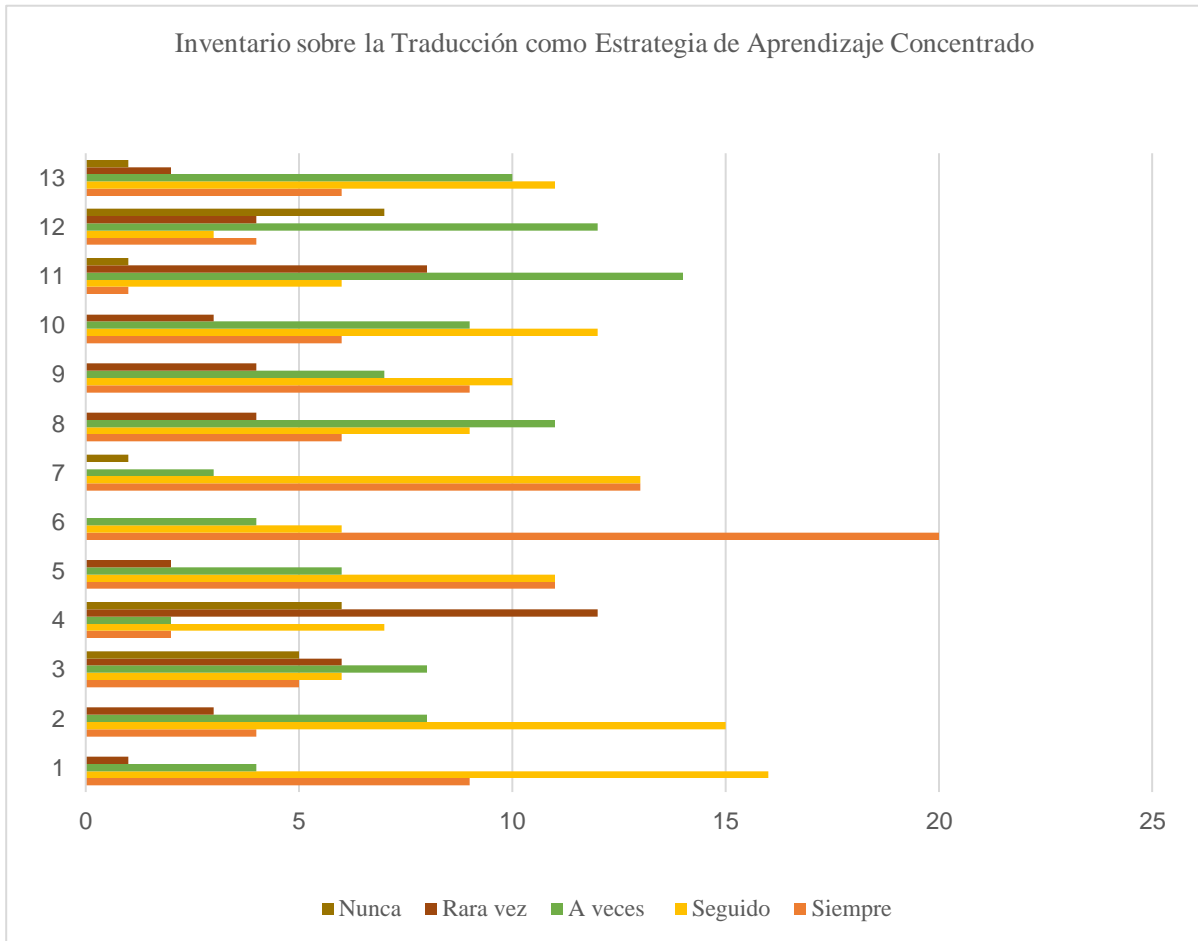


Figura 10. Inventario sobre la traducción como Estrategia de Aprendizaje Concentrado

C. Immediate Written Recall VS Translation Task

El uso de la herramienta *Immediate Written Recall (IWR)* se usó junto con la herramienta Translation Task, ambas se usaron para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de los tres niveles analizados. Para ello, la herramienta IWR, constaba de tres secciones; en la primera sección los estudiantes tienen que leer un pequeño texto, de nivel básico, seguido tienen que escribir lo que ellos recuerden del texto leído y por último contestar un pequeño cuestionario para evaluar la comprensión de lo leído.

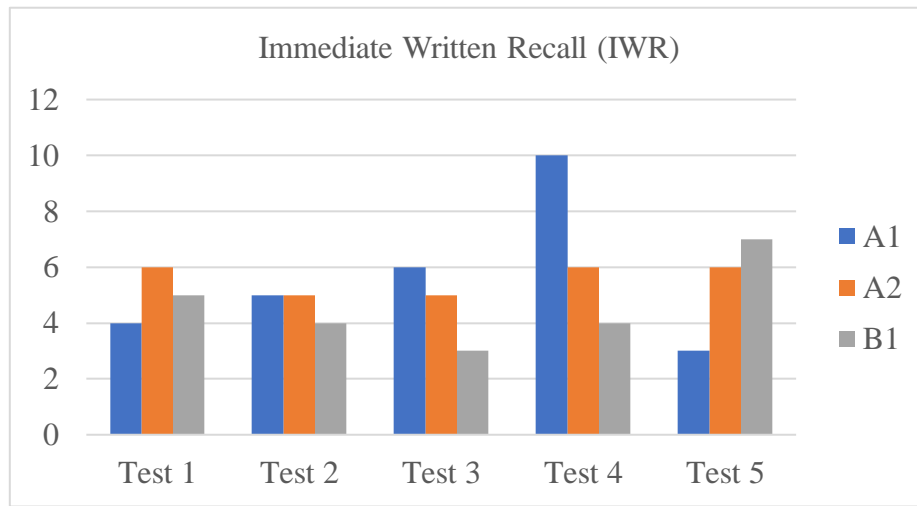


Figura 11. Immediate Written Recall

Como se puede observar en la figura 12, los resultados obtenidos de dicha prueba reflejan que de los diez reactivos en cada test, la mayoría solo acerto en 5, sin embargo, en el nivel A1, uno de los test resulto con los diez reactivos validos.

Por otra parte, la herramienta *Translation Task (TT)*, constaba de tres secciones al igual que IWR, en la primer etapa los estudiantes tenian que leer un pequeño texto, seguido traducian ese texto con ayuda de algun diccionario bilingüe o diccionario bilingüe *online*, y por último contestar un pequeño cuestionario para medir la comprensión lectora. A continuacion se muestran los resultados en la figura 10.

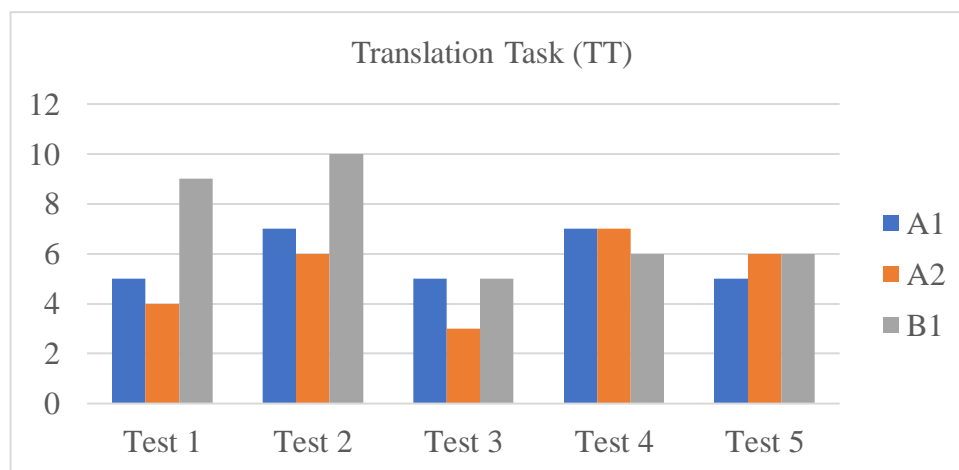


Figura 12. Translation Task

Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes completo de entre seis y 9 reactivos correctos. En comparación con lo visto en el IWR, la cantidad de aciertos aumenta, es decir

que la traducción dentro del aula funciona para desarrollar la comprensión lectora. En la figura 13., se puede observar que la comprensión lectora, aumenta con el uso de la herramienta TT. Sin embargo, existe un punto de convergencia, en donde la comprensión lectora de los alumnos de nivel A2 se igualaba en ambos *test*.

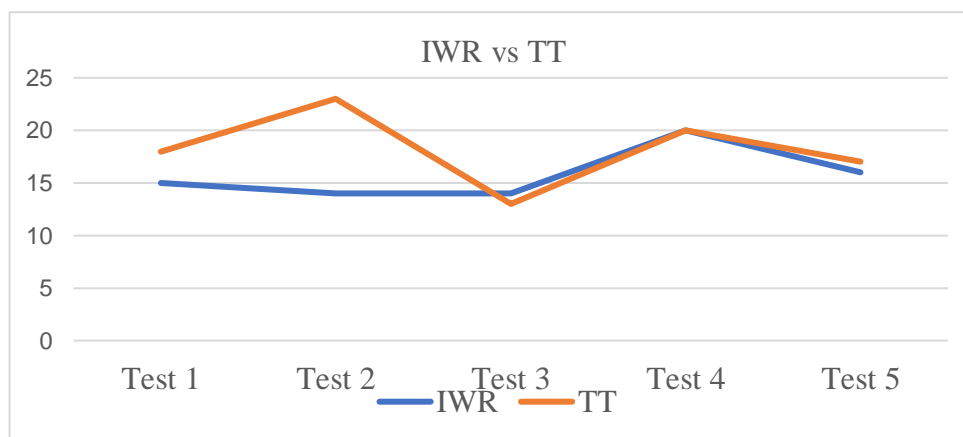


Figura 13. IWR vs. TT

CAPITULO 4

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Objetivo de la Propuesta Didáctica

El objetivo que se pretende lograr dentro del proyecto de investigación-acción, así como su correspondiente apartado de la Propuesta Didáctica (PD en adelante), corresponde a lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, con respecto al desarrollo de la comprensión lectora, para los niveles A1, A2 y B1.

El cual menciona para el rubro A1 los estudiantes deben de comprender palabras y nombres conocidos, al igual que frases muy sencillas, por ejemplo, letreros, carteles, catálogos (Council of Europe, 2001).

Para nivel A2 menciona que los estudiantes deben de ser capaces de leer textos breves y sencillos. Deben de saber identificar información específica y predecible en escritos sencillos como anuncios publicitarios, menús y horarios; así mismo se deben de comprender cartas personales breves y sencillas (Council of Europe, 2001).

Dentro de los mencionado para nivel B1, se encuentra lo siguiente, los estudiantes deben de comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con su trabajo o estudios. Deben de comprender acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales y textos de complejidad intermedia (Council of Europe, 2001).

El objetivo general de la presente es el desarrollar un modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera, enfocado en el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de la traducción pedagógica como estrategia; siendo de utilidad para los niveles de aprendizaje básicos, cuya correlación con lo propuesto por el MCER son A1, A2 y B1.

4.2. Métodos Aplicados en el Desarrollo de la Propuesta Didáctica

La base metodológica en la que se basa el desarrollo de la PD es el modelo de enseñanza por competencias. Para ello, se hace uso del enfoque Comunitario para el Aprendizaje de Lengua (*CLL* por sus siglas en inglés).

Dicha propuesta se realiza mediante tres unidades didácticas, tituladas:

Unidad 1: Introducción a la traducción dentro del aula de lengua extranjera.

Unidad 2: La traducción en el aula de lengua extranjera, usos para el desarrollo de la comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y producción oral.

Unidad 3: La traducción como macro habilidad en el desarrollo de las competencias básicas.

Cuyo diseño comprende los siguientes rubros:

- Un análisis de los fundamentos teóricos del modelo por competencias, al igual que, el enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas y su aplicabilidad en el aula.
- Un análisis de los fundamentos de la Traducción pedagógica y su aplicabilidad dentro del aula, para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Reunión con el coordinador del Centro de Idiomas, para establecer las fechas en que dicha propuesta se aplicará.
- Reunión con los docentes, que prestarán su grupo para la aplicación de la propuesta didáctica.
- El diseño de la propuesta didáctica atiende los objetivos planteados, a la disponibilidad del Centro de Idiomas, UANL., y a los grupos de alumnos a los que se les aplicará.
- La preparación y elaboración de los recursos y/o actividades y materiales necesarios para implementar la propuesta didáctica.
- La implementación de la propuesta, mediante las actividades diseñadas.
- La evaluación del proceso de trabajo individual y grupal del alumnado a lo largo de la propuesta didáctica y el producto final de dicho proceso.
- El análisis de los resultados de la intervención, las reflexiones sobre ello y las conclusiones extraídas al respecto.

4.3. Fases de la Propuesta Didáctica

El procedimiento metodológico descrito en el apartado anterior se llevará a cabo en tres fases: diseño y elaboración de la propuesta de intervención, implementación de dicha propuesta y, finalmente, evaluación del proceso. A continuación, se presenta un cronograma tentativo de las actividades a realizar.

Fase de desarrollo	Meses (semanas)											
	Marzo 2020				Abril 2020				Agosto 2020			
Fase de diseño												
Fase de implementación												
Fase de evaluación												

Tabla 5. Fases de la propuesta didáctica

4.3.1. Fases del diseño

4.3.1.1. Selección de herramientas para actividades de apoyo en casa

El uso de herramientas digitales, ya sean aplicaciones o páginas web, para el aprendizaje de lenguas ha ganado terreno dentro de la última década. Sin embargo, dentro de la oferta presente hoy en día, se tienen las siguientes aplicaciones:

- Duolingo
- Busuu
- Memrise
- Rosetta Stone
- Lingodeer

A continuación, se muestra un análisis de la oferta antes mencionada, cuyo fin es el seleccionar la herramienta que sea más cómoda, al igual que no signifique un costo extra para los estudiantes. Los rubros que se analizaron fueron los siguientes:

- Costo
- Interfaz
- Versión para docentes
- Calificación dentro de la tienda de aplicaciones

Se usaron los siguientes símbolos (√) para calificaciones positivas, (√ / X) para hacer referencia a características opcionales y (X) para calificaciones negativas.

RUBRO	Duolingo	Busuu	Memrise	Rosetta Stone	Lingodeer
Costo	√ / X	X	X	X	X
Interfaz	√	√	X	X	X
Versión para docentes	√	√	X	X	X / √
Calificación dentro de la tienda de aplicaciones	√	√	√ / X	X	X

Tabla 6. Rubros y herramientas didácticas online

Es así, que la aplicación *Duolingo* será la que se utilice como herramienta de apoyo en casa. Debido a que no genera un gasto extra para los estudiantes, su interfaz es fácil de usar y ofrece versión para docentes, es decir que el docente puede monitorear el progreso de sus estudiantes. Así mismo, esta aplicación se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo como base actividades de traducción.

4.3.1.2. Elaboración del material curricular

Unidad 1 Introducción al uso de la traducción dentro del aula de lengua extranjera. Esta unidad tiene como objetivo en primera instancia diagnosticar el nivel de inglés de los alumnos, desarrollar la comprensión lectora, desde el punto de vista comunicativo, sin dejar a un lado las otras competencias: escuchar, hablar y escribir.

Sesión	Fecha	Lugar	Actividades	Actividad de apoyo en casa
Sesión 1	Agosto	Aula	Actividad 1: Aplicación de un examen de diagnóstico (TOEFL, IBT examen de ensayo)	
Sesión 2	Agosto	Aula	Actividad 2: traducción de un extracto de texto con traductores en línea.	Uso de Duolingo
Sesión 3	Agosto	Aula	Actividad 3: traducción de un video.	Uso de Duolingo
Sesión 4	Agosto	Aula	Actividad 4: traducción de una canción.	Uso de Duolingo
Sesión 5	Agosto	Aula	Actividad 5: traducción de un poema corto.	Uso de Duolingo
Sesión 6	Agosto	Aula	Actividad 6: Examen de evaluación	

Tabla 7. Planeación del material curricular Unidad 1

Unidad 2 La traducción en el aula de lengua extranjera y su uso para el desarrollo de la comprensión lectora. Esta unidad tiene como objetivo el desarrollo tanto de la comprensión lectora, haciendo uso de la traducción desde el punto de vista comunicativo.

Sesión	Fecha	Lugar	Actividades	Actividad de apoyo en casa
Sesión 1			Actividad 1: Examen de diagnóstico	

Sesión 2	Agosto	Aula	Actividad 2: Lectura de un texto en inglés y parafraseo en clase	Uso de Duolingo
Sesión 3	Agosto	Aula	Actividad 3: Escuchar una conversación en español y parafraseo en inglés clase	Uso de Duolingo
Sesión 4	Agosto	Aula	Actividad 4: Leer un texto técnico en inglés y hacer su traducción a inglés más simple.	Uso de Duolingo
Sesión 5	Agosto	Aula	Actividad 5: Lectura de un texto con falsos cognados, hacer la traducción.	Uso de Duolingo
Sesión 6	Agosto	Aula	Actividad 6: Examen de evaluación de comprensión lectora (mismo examen que al inicio)	

Tabla 8 . Planeación del material curricular Unidad 2

4.4. Unidad 1: Introducción a la traducción dentro del Aula de Lengua Extranjera

4.4.1. Sesión 1: examen de diagnóstico

La finalidad de la aplicación de un examen de diagnóstico es el conocer el nivel de inglés en el que los estudiantes se encuentran. Para ello se hará uso del examen de diagnóstico TOEFL ibt véase anexo e.

4.4.2. Sesión 2: introducción al uso de la traducción dentro del aula: una aproximación a las diferencias básicas entre el idioma inglés y español

En esta sesión el alumno de nivel A1, al igual que sus iguales de nivel A2 y B1 tendrán la tarea de traducir el extracto de un texto, en los siguientes traductores en línea: Google y

Babylon, con sus respectivos enlaces a continuación, <https://translate.google.es> y <https://traductor.babylon-software.com/ingles/a-espanol/babelfish/>. Esto con la finalidad que, al hacer las traducciones de dichos textos, los alumnos se den cuenta de los errores que los traductores en línea cometen, al mismo tiempo que el docente les explica que no todas las palabras tanto en inglés como en español tienen un equivalente, para ello la traducción automatizada no debe de ser tomada como un recurso de primera mano en la entrega de tareas. Con esto se pretende concientizar a los estudiantes de la labor de los traductores profesionales.

Al inicio de la sesión el docente entregará dos extractos de texto a sus estudiantes, uno en español y otro en inglés. Estos últimos tendrán la tarea de introducir dichos extractos en los traductores en línea y transcribirlo en su libreta. Una vez hecho esto, los estudiantes deberán de identificar diferencias entre las traducciones de *Google* y las traducciones de *Babylon*, tanto las que se hicieron de español a inglés y viceversa. Así mismo, deberán hacer un análisis de los errores que se cometen al hacer uso de la traducción automática. Por otra parte, el maestro les pedirá que identifiquen en ambos textos, ambos idiomas, el uso del “*verb to be*”, con ello se espera que los estudiantes distingan entre las diferencias básicas de ambos idiomas.

A continuación, se muestra la planeación didáctica de dicha sesión:

Actividad 2: ¿Traducir es para robot?	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos identificarán las diferencias entre la traducción de ambos traductores en línea, con ello aprenderá las diferencias entre el español y el inglés. 2. Los alumnos realizarán un análisis entre la traducción al inglés y su correspondiente en español, con el fin de identificar el “<i>verb to be</i>”, de este modo aprenderá una de las diferencias esenciales entre ambos idiomas. 3. Los alumnos han de adquirir vocabulario referente a la rutina diaria, el cuál será de utilidad en su vida diaria.
Objetivos lingüísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos afianzarán el uso del “<i>verb to be</i>” en inglés, mediante las actividades de traducción. 2. Los alumnos aprenderán vocabulario referente a la rutina diaria, al estar haciendo sus actividades de traducción.

	3. Los alumnos lograrán describir su rutina diaria, de manera escrita, haciendo uso del vocabulario aprendido durante la sesión.
Competencias implicadas	1. Producción lingüística: escritura 2. Comprensión lectora
Temporalización y espacio	1h:30min dentro del aula de lengua extranjera, los cuales estarán divididos de la siguiente manera: 10 minutos – el maestro dará la introducción a la actividad y explicará lo que se debe de hacer a lo largo de la clase. 20 minutos – actividad traducción eng-spn / esp-ing de los textos y su debate en equipos. 20 minutos – los estudiantes lograrán hacer su actividad correspondiente a la evaluación.
Agrupamiento	La actividad referente a hacer las traducciones con los traductores en línea se realizará en equipos de cuatro personas. La actividad referente a la evaluación de la clase se realizará de manera individual.
Recursos	Traducción del inglés al español (véase anexo E): <ul style="list-style-type: none"> • https://forms.gle/X4nwN3YMi7fHFmKU7 Traducción del español al inglés (véase anexo F): <ul style="list-style-type: none"> • https://forms.gle/wyCT9GuquTDeRfsLA
Metodología de la actividad	Enfoque comunitario del aprendizaje de lenguas, ya que dispone a los alumnos en grupos, para que así el debate sobre errores, diferencias y similitudes entre traducciones sea más enriquecedor. Así mismo, se les permite hacer uso de su L1, para expresar ideas y realizar el debate entre iguales.
Evaluación	Actividad que evalúa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes (véase anexo H). Dicha actividad consta de un cuestionario en línea, en el cual tienen que hacer uso de la traducción para poder contestarle. <ul style="list-style-type: none"> • https://forms.gle/fvNXkcsRBYR6YDnF8

Tabla 9. Actividad 2, Unidad 1

4.4.3. Sesión 3: traduciendo imágenes

En esta sesión los estudiantes tienen como objetivo, hacer una traducción propia, basándose en sus conocimientos y el para-lenguaje dentro de un video que será proyectado por el maestro.

Al inicio de la clase el maestro, explicará en qué consiste dicha actividad:

- El maestro proyectará un video que habla sobre la rutina diaria, en dos ocasiones. La primera ocasión los estudiantes tienen que poner atención en lo que se presenta, y en la segunda ocasión los estudiantes harán una transcripción de lo que se está explicando en el video.
- Al finalizar la segunda vez en que el video sea proyectado, el maestro comenzará un debate referente a la rutina del joven que aparece en el video. Los estudiantes podrán expresar sus ideas en español. Así mismo el maestro aclarará dudas que surjan, en español. Después del debate, el maestro entregará a los estudiantes la transcripción original del video, para que éstos comparen su versión con la original e identifiquen las palabras u oraciones en las que se equivocaron.
- Después del debate, los estudiantes realizarán la traducción de la transcripción otorgada por el maestro, no podrán hacer uso de diccionarios bilingües o recursos en línea, sino se hará uso del video mismo, para que los estudiantes aclaren dudas con respecto a vocabulario, haciendo uso del para-lenguaje. Para ello el maestro volverá a proyectar el video en dos ocasiones más. La primera para que los estudiantes sigan el audio con la transcripción y la segunda para que despejen dudas.

Actividad 3: Traduciendo lo que veo	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos comprenderán el uso del presente simple, en la descripción de su rutina diaria, para ello se valdrán del video proyectado por el maestro. 2. Los alumnos al hacer la traducción del video desarrollarán la competencia de interculturalidad, al comprender el contexto en el que se desarrolla este.

	<p>3. Los alumnos harán un esbozo de su rutina diaria y lo presentarán ante la clase de manera oral, esto con el fin de promover el desarrollo de la producción oral.</p> <p>4. Los alumnos en conjunto con el maestro harán un contraste de la rutina presentada en el video con respecto a la rutina de cada uno, se denotarán aspectos culturales y diferencias entre cada una de ellas.</p>
Objetivos lingüísticos	<p>1. Los alumnos, practicarán el uso del presente simple en inglés.</p> <p>2. Los alumnos lograrán describir su rutina diaria, de manera oral, haciendo uso del vocabulario aprendido durante la sesión.</p>
Competencias implicadas	<p>Comprensión lectora</p> <p>Comprensión auditiva</p> <p>Producción oral</p>
Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución:</p> <p>10-15 min – el maestro explicará la actividad a realizar, así mismo preparará el video a proyectar.</p> <p>20 min – las dos proyecciones del video, así mismo la transcripción que los alumnos tienen que realizar.</p> <p>20 min – debate sobre la rutina en el video.</p> <p>10 min – el maestro entrega transcripción oficial, los alumnos analizan e identifican errores cometidos.</p> <p>25 min –proyección del video y traducción de la transcripción.</p>
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Recursos	<p>Video:</p> <p>https://webtv.loescher.it/home/zoomPublic?contentId=1187</p> <p>Transcripción del video: (véase anexo I)</p> <p>Actividad de traducción (véase anexo J):</p> <p>https://forms.gle/qFpg5W57dPNkjVmG6</p>

Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	Para esta actividad, la evaluación es la traducción que hagan.

Tabla 10. Actividad 3, Unidad 1

4.4.4. Sesión 4: traduciendo sonidos

Para esta sesión los estudiantes tendrán como actividad el traducir dos canciones, enfocándose en el significado de ésta y dejando a un lado las formas estructurales. Para ello el maestro reproducirá una la canción “*Mary’s in India*” del grupo *Dido* en primera instancia y seguido, la canción “*Me enamoré*” de la cantante Shakira. Al final ambas reproducciones, el maestro preguntará a los estudiantes de qué van ambas canciones, los estudiantes tendrán que explicar a grandes rasgos de que habla cada canción, haciendo uso de la lengua extranjera, el maestro explicará y despejará dudas si llegan a existir.

Al finalizar el tiempo del debate, el maestro entregará a los estudiantes la letra de ambas canciones con la intención de que éstos hagan una traducción inglés-español y viceversa de ambas canciones. Para ello, los alumnos se reunirán en equipos de cuatro integrantes. Al fin de esta actividad, los estudiantes deberán leer en voz alta y si lo desean interpretar la canción que han traducido.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes estén conscientes que las canciones son un buen recurso para adquirir vocabulario, por otra parte, la comprensión lectora puede mejorarse con el uso de esta actividad en el aula de LEX.

Actividad 4: Traduciendo lo que escucho	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos analizarán el uso de el presente progresivo tanto en inglés como en español al hacer la traducción de la canción. 2. Los alumnos identificarán al escuchar la canción en inglés, los verbos en pasado regular e irregular, así mismo el pasado del <i>verb to be</i>. 3. Los alumnos, al hacer la traducción de la canción del español al inglés, identificarán los verbos en pasado simple y deberán de discernir si son regulares e irregulares.

	<p>4. Los alumnos, al hacer la actividad de la traducción en conjunto con la identificación de verbos tanto en pasado como en presente progresivo, adquirirían vocabulario que les será útil en sus actividades diarias.</p>
Objetivos lingüísticos	<p>1. Los alumnos identificarán el presente progresivo y el pasado simple al traducir la canción y analizarla.</p> <p>2. Los alumnos practicarán el uso del presente progresivo y el pasado simple, al traducir la canción y analizarla.</p>
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Comprensión auditiva • Producción oral • Producción escrita
Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución:</p> <p>10-15 min – el maestro explicará la actividad a realizar, así mismo preparará las dos canciones que los estudiantes escucharán.</p> <p>20 min – los estudiantes escucharán las dos canciones, y comentarán junto con toda la clase sobre qué tratan ambas canciones.</p> <p>5 min – el maestro entregará la letra de ambas canciones a los estudiantes.</p> <p>25 min – los estudiantes realizarán la traducción de ambas canciones, tanto inglés-español como español-inglés.</p> <p>15 min – los estudiantes leerán o interpretarán las traducciones de las canciones que hicieron.</p> <p>15 min – toda la clase junto con el maestro debatirán sobre los retos que implica la traducción de una canción, así mismo se despejarán dudas si llegan a existir.</p>

Agrupamiento	Toda la clase y en equipos de cuatro personas.
Recursos	<p>Canciones:</p> <p><i>“Mary’s in India” – Dido</i></p> <p><i>“Me enamoré” – Shakira</i></p> <p>Transcripción de ambas canciones:</p> <p>Mary’s in India: https://www.azlyrics.com/lyrics/dido/marysinindia.html</p> <p>Me enamoré: https://genius.com/Shakira-me-enamore-lyrics</p> <p>Actividad de traducción</p> <p>Inglés-español (véase anexo K): https://forms.gle/tANGEFmzCZsXKKZs8</p> <p>Español-inglés (véase anexo L): https://forms.gle/he8aQJP3vE7YVWU27</p>
Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	Para esta actividad, la evaluación es la traducción que hagan, al igual que los comentarios que se puedan desprender de ella.

Tabla 11. Actividad 4, unidad 1

4.4.5. Sesión 5: traduciendo sentidos

En esta sesión los estudiantes tienen como actividad el traducir dos poemas cortos, uno en inglés que será traducido al español y uno en español que será traducido al inglés. Al inicio de la clase el maestro dará una pequeña introducción sobre los poetas seleccionados para su estudio, así mismo se les preguntará a los estudiantes si han tenido contacto con la poesía y si es así, qué es lo que más les apasiona de ésta.

El primer poeta que será presentado por el maestro es *Gwendolyn Brooks*, quien fue el primer poeta afroamericana en recibir el premio *Pullitzer*, cuyo poema seleccionado es *“We real cool”*. El segundo poema, cuyo idioma es español, es *“Como se dibuja un niño”* de *Gloria Fuertes*. Ambos poemas fueron seleccionados, dada la simplicidad de su vocabulario y carga semántica.

Después que el maestro presentó a ambos poetas, se procederá a presentar ambos poemas y sus respectivas declamaciones; seguido esto, el maestro comenzará un pequeño debate con respecto a lo entendido en los poemas y sus interpretaciones, teniendo como base el idioma inglés, pero apoyándose en el uso del español, sólo para despejar dudas y aclarar malentendidos. Con esto se pretende que los estudiantes desarrollen su comprensión lectora, auditiva, y su producción comunicativa.

Al finalizar el debate, los estudiantes tendrán que realizar una reinterpretación de ambos poemas, en idioma inglés, y presentar su reinterpretación ante la clase. Esto es con el fin de que los estudiantes desarrollen la competencia de la producción escrita.

Actividad 5: Traduciendo lo que siento	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos, aprenderán sobre el uso de adjetivos calificativos, al hacer la actividad de traducción. 2. Los alumnos practicarán el uso de los tiempos verbales, presente simple, progresivo y pasado simple; al traducir ambos textos. 3. Los alumnos, adquirirán nuevo vocabulario al desarrollar la actividad de traducción. 4. Los afianzarán el uso de los tiempos verbales antes mencionados, al producir un pequeño poema.
Objetivos lingüísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar el uso de los tiempos verbales Presente simple, presente progresivo y pasado simple.
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Comprensión auditiva • Producción oral • Producción escrita
Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras.</p> <p>Con la siguiente distribución:</p> <p>20-25 min – el maestro explicará la actividad a realizar, así mismo presentará a los poetas seleccionados y los poemas correspondientes.</p> <p>10-15 minutos el maestro entregará a los estudiantes ambos poemas en su versión impresa, y se procederá a la lectura de éstos. Los estudiantes deben de seguir la lectura en sus hojas de papel.</p> <p>15-20 minutos – el maestro preguntará a los estudiantes qué han comprendido de ambos poemas y cómo lo interpretan ellos.</p> <p>20-25 minutos – los estudiantes tienen que realizar una reinterpretación de ambos poemas.</p>

	5 – 10 minutos – se les pedirá a los alumnos que declamen ambos poemas, la participación es voluntaria.
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Recursos	Poemas: (agregar a referencias y canciones) <i>“We really cool” – Gwendolyn Brooks</i> https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/28112/we-real-cool <i>“Como se dibuja un niño” – Gloria Fuertes</i> https://www.tenspanish.com/poemas-la-clase-espanol/ Actividad de traducción: Reinterpretación “We really cool” (véase anexo M): https://forms.gle/64SG8qVwY9QNnc6z5 Reinterpretación “como se dibuja un niño” (véase anexo N): https://forms.gle/8zDHMaXLASSa71CY7
Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	Para esta actividad, la evaluación es la traducción que hagan, al igual que los comentarios que se puedan desprender de ella.

Tabla 12. Actividad 5, unidad 1

4.4.6. Sesión 6: examen de evaluación

Se aplicará el examen TOEFL iBT, con el fin de evaluar cuánto han mejorado los estudiantes. Teniendo así una base y contrastándolo con los resultados al final de las sesiones en las que la traducción se hizo presente.

4.5. Unidad 2: La Traducción en el Aula de Lengua Extranjera: Usos para el Desarrollo de la Comprensión Auditiva, Lectora y Producción Oral y Escrita.

4.5.1. Sesión 1: examen de diagnóstico

La finalidad de la aplicación de un examen de diagnóstico es el conocer el nivel de inglés en el que los estudiantes se encuentran. Para ello se hará uso del examen de diagnóstico TOEFL iBT.

4.5.2. Sesión 2: parafraseando lo que leo

Para esta sesión los estudiantes deberán de realizar la actividad de parafraseo, leyendo un texto en inglés y comentando de que trata en español; seguido esto deberán de leer un texto en español y realizar su debido parafraseo en inglés. Al finalizar la sesión y a manera de

evaluación, el docente entregara un texto en inglés, los alumnos tendrán que hacer el parafraseo en inglés de este texto y seguido contestar un pequeño “*quiz*” el cual medirá su nivel de comprensión lectora. Esta actividad se centra en el uso de tiempos verbales básicos como presente simple, presente progresivo, pasado simple y pasado progresivo; con ello se espera que los estudiantes desarrollen, por una parte, la comprensión lectora y por otra parte mejoren el uso de los tiempos verbales antes mencionados, tanto en inglés como en español, teniendo de esta manera un aprendizaje bilateral.

Actividad 2: Parafraseando lo que leo	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos afianzarán el uso de los tiempos verbales presente y pasado simple, así como presente y pasado progresivo, con la actividad de la traducción. 2. Los alumnos afianzarán el uso de los tiempos en pasado, al hacer el parafraseo de lo que se dijo o leyó en el texto correspondiente. 3. Los alumnos aprenderán vocabulario de utilidad, al hacer la traducción; así mismo pondrán en uso lo aprendido al hacer el parafraseo.
Objetivos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar el uso de los tiempos verbales Presente simple, presente progresivo, pasado simple y pasado progresivo. • Practicar el uso de adjetivos calificativos • Practicar el uso de adverbios de tiempo y modo • Practicar el uso de comparativos
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita • Producción oral • Comprensión lectora • Comprensión auditiva
Componente cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos desarrollarán la competencia de interculturalidad, al contrastar usos y costumbres de Inglaterra y México, presentes en el texto.

Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución:</p> <p>10 minutos: el maestro presentará el tema, y dará instrucciones a los estudiantes.</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro entregará los textos en español para que los alumnos los lean y hagan el parafraseo en inglés (la participación es voluntaria).</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro entregará los textos en inglés para que los alumnos los lean y hagan el parafraseo en español (la participación es voluntaria)</p> <p>20 minutos: el maestro entregará nuevos textos en inglés, de este modo los alumnos harán su parafraseo en inglés, seguido esto el maestro hará una actividad para evaluar la comprensión en lengua inglesa.</p> <p>30 minutos: el maestro hará preguntas a los alumnos respecto al texto leído, de esta manera se evaluará la comprensión lectora de los estudiantes, al igual que la producción oral.</p>
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Recursos	<p>Texto 1: (véase anexo O).</p> <p>Texto 2: (véase anexo P).</p> <p>Texto 3: (véase anexo Q).</p> <p>Preguntas: (véase anexo Q).</p>
Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	Preguntas en el aula de LEX, por parte del maestro.

Tabla 13. Actividad 2, unidad 2

4.5.3. Sesión 3: parafraseando lo que escucho

Para esta sesión los estudiantes deberán de realizar la actividad de parafraseo, oyendo una conversación en inglés y comentando de que trata en español; seguido esto deberán de escuchar una conversación en español y realizar su debido parafraseo en inglés. Al finalizar la sesión y a manera de evaluación, el docente leerá un texto en inglés, los alumnos tendrán que

hacer el parafraseo en inglés de lo que han escuchado y seguido contestar un pequeño “*quiz*” el cual medirá su nivel de comprensión auditiva. Para finalizar la sesión, el maestro pedirá a los alumnos realicen un pequeño texto a manera de guía, el cual deberá de tratar sobre qué esperan a futuro o qué planes tiene para el futuro. Esta actividad se centra en el uso del tiempo verbal futuro simple, presente progresivo y pasado, este último para realizar la actividad de parafraseo; con ello se espera que los estudiantes desarrollen, por una parte, la comprensión auditiva y ganen confianza en el terreno de la producción oral, al mejorar el uso de los tiempos verbales antes mencionados, tanto en inglés como en español, teniendo de esta manera un aprendizaje bilateral.

Actividad 3: Parafraseando lo que escucho	
Objetivos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos afianzarán el uso de los tiempos verbales futuro simple, presente progresivo y pasado simple, con la actividad de traducción. 2. Los alumnos mejorarán el uso de los tiempos en pasado, al hacer el parafraseo de lo que se escuchó en las debidas grabaciones. 3. Los alumnos ganarán confianza en el desarrollo de la producción oral, con la actividad de parafraseo.
Objetivos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar el uso de los tiempos verbales Futuro simple, presente progresivo y pasado simple. • Practicar el uso de adjetivos calificativos • Practicar el uso de adverbios de tiempo y modo.
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva • Producción oral
Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución:</p> <p>10 minutos: el maestro presentará el tema, y dará instrucciones a los estudiantes.</p>

	<p>10 – 15 minutos: el maestro pondrá la grabación en inglés, describiendo planes a futuro de corto plazo, para que los alumnos comenten con parafraseo en español de qué trata.</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro pondrá la grabación en español, describiendo planes a futuro de corto plazo, para que los alumnos comenten con parafraseo en inglés de qué trata.</p> <p>20 minutos: el maestro pondrá una grabación en inglés sobre lo que sucederá en el futuro, los estudiantes tienen que parafrasear de que trata, así mismo deberán de responder a las preguntas que realice el maestro.</p> <p>30 minutos: el maestro pedirá a los alumnos que realicen un pequeño texto hablando de sus planes a futuro, seguido esto cada estudiante tiene que exponerlo frente a la clase.</p>
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	Preguntas realizadas por el maestro en clase.

Tabla 14. Actividad 3, unidad 2

20.5.4. Sesión 4: traduciendo lo que veo

En esta sesión, los estudiantes tendrán que realizar una traducción a partir de un video sin audio, el objetivo es que los estudiantes mediante lo que vean en el video, es decir, comunicación no verbal, logren hacerse de una idea con respecto a lo que esta trata, y así expresarlo en el salón de clase. Para ello el maestro proyectarán tres videos, el primero haciendo referencia a la navidad en Estados Unidos y el segundo referente la navidad en Inglaterra y el tercer video referente a la celebración de la navidad en México; seguido esto los alumnos tendrán que expresar de que trata cada uno de los videos, y como se desenvuelven las personas que participan en ellos. Se pretende que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en clases pasadas, así mismo que contrasten costumbres en ambos países.

Actividad 4: Traduciendo lo que veo	
Objetivos didácticos	1. Los alumnos aprenderán sobre lenguaje no verbal, sus diferencias y como usarlo en sus vidas.

	<p>2. Los alumnos analizarán ambos videos, y discutirán sobre las costumbres de ambos países.</p> <p>3. Los alumnos hablarán sobre costumbres de sus familias, así mismo lenguaje no verbal que suele usarse en casa.</p>
Objetivos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Producción oral • Producción escrita
Componente cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos aprenderán sobre lenguaje no verbal representativo de cada una de las culturas presentadas en los videos.
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Producción oral • Producción escrita
Temporalización y espacio	<p>La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución:</p> <p>10 minutos: el maestro presentará el tema, y dará instrucciones a los estudiantes.</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro presentará el primer video, referente a la navidad en Estados Unidos.</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro presentará el segundo video. Referente a la celebración de navidad en Inglaterra.</p> <p>10 – 15 minutos: el maestro presentará el tercer video referente a la celebración de la navidad en México.</p> <p>10 – 15 minutos: los alumnos realizarán un pequeño texto describiendo como celebran el día de navidad en sus casas.</p> <p>20 minutos: el maestro al azar escogerá que estudiantes pasarán al frente y el resto de la clase los interrogará, refiriéndose a lo planteado en las celebraciones de la navidad.</p>
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Recursos	<p>Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=CNrbt5AFBek</p> <p>Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=gpN9avIMs4g</p> <p>Vídeo 3: https://www.youtube.com/watch?v=0aUQVBSfzxg</p>

Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	No hay evaluación.

Tabla 15. Actividad 4, unidad 2

4.5.5. Sesión 5: traduciendo similares

En esta sesión los alumnos tendrán como actividad la traducción de textos, en los cuales los falsos cognados se harán presentes. Para ello el maestro otorgará a cada uno de sus estudiantes un texto en inglés con los falsos cognados en español para ello los estudiantes tendrán que traducirlos. La actividad se divide en dos partes, la primera parte los estudiantes tendrán que hacer la traducción sin ayuda alguna de diccionarios bilingües o traductor en línea; seguido compartirán sus respuestas con toda la clase. En la segunda parte de la actividad, los estudiantes harán uso de alguna herramienta para hacer la traducción de dichas palabras; al finalizar las respuestas serán compartidas con toda la clase. El objetivo de esta sesión es concientizar a los alumnos con respecto a los falsos cognados.

Actividad 5: Traduciendo lo que veo	
Objetivos didácticos	1. Los alumnos aprenderán sobre las palabras que son similares en apariencia tanto en español como en inglés, al realizar la actividad donde la traducción está presente.
Objetivos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de falsos cognados • Uso del presente simple, pasado simple, adjetivo y adverbios.
Competencias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita • Producción oral
Temporalización y espacio	La clase se realizará en 1h:30 min, correspondientes a la duración de clase en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la siguiente distribución: 10 minutos: el maestro presentará el tema, y dará instrucciones a los estudiantes.
Agrupamiento	Toda la clase e individual.
Recursos	Texto 1: (véase anexo R)

Metodología	Enfoque comunitario para el aprendizaje de lenguas
Evaluación	No hay evaluación.

Tabla 16. Actividad 5, unidad 2

4.5.6. Sesión 6: examen de evaluación

Se aplicará el examen TOEFL iBT con el fin de evaluar cuánto han mejorado los estudiantes. Teniendo así una base y contrastándolo con los resultados al final de las sesiones en las que la traducción se hizo presente.

CAPÍTULO 5

5. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Debido a la pandemia SARS COVID-19 que aqueja a todo el mundo y cuyo índice de mortalidad es muy alto, el gobierno de la República Mexicana y por recomendación de la Organización Mundial de la Salud, se decretó que las clases presenciales quedan prohibidas hasta que la pandemia logre controlarse. Por tal motivo, la aplicación de la presente propuesta didáctica tuvo que ser en primera instancia aplazada ya que está diseñada para su aplicación en presencial, y debido a que las condiciones de la pandemia SARS COVID-19 no han mejorado, lo cual complicó la aplicación de las actividades.

Sin embargo, debido a que ya se tenía un precedente en la aplicación de la propuesta didáctica, a nivel muy rudimentario, se optó por desarrollar con base en ella, el análisis y conjeturas pertinentes. Esto debido a que esta propuesta didáctica tiene precedentes de producir buenos resultados si está bien encaminada y si se aplica en los momentos adecuados en un salón de enseñanza de LEX, por ello se puede hacer una suposición favorable de la aplicación de esta propuesta didáctica en extenso.

Teniendo como base lo antes mencionado, la aplicación de la unidad 1 de la propuesta didáctica tendría beneficios en el aprendizaje para los alumnos de nivel A1 y A2, de acuerdo con el MCER; permitiéndoles el aprendizaje de vocabulario en idioma inglés con lo que se impulsa el desarrollo de la competencia comunicativa, y les permite a participar en clase, al sacar mayor provecho en una clase de LEX con el uso de L1, pero haciendo la aclaración de cómo decirlo en L2.

Como se puede observar en la propuesta didáctica, la unidad 1 se enfoca en mostrar a los estudiantes, en primera instancia, las diferencias entre el idioma inglés y el idioma español destacando de que el aprendizaje no debe abusar en el uso de la traducción, pero sí es de gran ayuda el que los estudiantes usen sus conocimientos en L1 para facilitar e impulsar su aprendizaje en L2. Por otra parte, el uso de la traducción interlingüística es el recomendado en esta unidad, sin olvidar que se maneja desde el punto de vista comunicativo.

Al profundizar en los ejercicios propuestos dentro de la unidad 1 de la propuesta didáctica, se puede observar que aunque están enfocados en el uso de la traducción interlingüística, es decir el uso del idioma inglés y español dentro del aula de LEX, también se contempla el desarrollar confianza en los estudiantes y de esta manera motivarlos a participar; aunque los

errores no deben de pasarse por alto, es recomendable no penalizarlos o evidenciar frente a toda la clase al alumno en cuestión, sino hacer una corrección generalizada y así lograr que cada vez sea más ameno para los alumnos el participar.

Es importante mencionar, que los ejercicios contemplan tanto el desarrollo de las habilidades lingüística, como el de las metalingüísticas, ya que cada una de las actividades procura el contrastar aspectos culturales tanto de México como de la cultura receptora, que en este caso es la estadounidense debido a la cercanía y a que los programas de enseñanza se enfocan en este país; esto con el fin de que el alumno desarrolle la competencia intercultural y de esta manera logre un aprendizaje significativo y de utilidad en el idioma.

Aunque no se ha realizado una aplicación formal, debido a los motivos antes mencionados, la aplicabilidad de estos ejercicios y su utilidad se han puesto en práctica, desde el enfoque de clases en línea, y los resultados han sido favorables.

Por otra parte, la aplicación de la unidad 2 sería de gran utilidad, tanto para los alumnos de nivel A2, como para los de nivel B1 de acuerdo con el MCER, lo que permite a los alumnos el desarrollo de sus habilidades comunicativas, incentivándoles a aprender sobre la cultura de L2 en contraste con la cultura de la L1, y observar que, la comprensión lectora y la habilidad para redactar en L2 se verían potenciadas en ambas lenguas.

Al profundizar en la unidad 2, se puede observar que el grado de complejidad tanto en temas como dinámicas aumenta, es así como se recomienda su aplicación a alumnos con un grado pre-intermedio o intermedio del idioma inglés, esto con el fin de que puedan tanto recibir como producir, no a nivel avanzado, en L2, ya que el eje central de esta unidad es la traducción intralingüística, es decir L2-L2.

Como se menciona con anterioridad, el grado de complejidad aumenta en esta unidad y el uso de L1 dentro del aula de LEX, se ve reducido en comparación a la unidad 1, debido a que si bien, ambas unidades se enfocan en el aprendizaje lingüístico y metalingüístico y como potenciarlo. Además, se busca en esta unidad que los estudiantes produzcan con más fluidez en la L2, por lo que los ejercicios se enfocan en el parafraseo y el *re-telling*, ya sea de textos, vídeos, dichos, canciones etc. Por otra parte, también se contempla la cuestión de falsos cognados, debido a que al ser palabras que se parecen en ambos idiomas, es común que los estudiantes las usen calcando la forma del su L1, ya que como sabemos, en la L2 su uso es

distinto, y aunque tengan la misma forma o hasta cierto punto parecida, su significado difiere en gran medida.

El uso y aplicación de esta propuesta didáctica, como ya se mencionó, no ha logrado su punto máximo en la aplicabilidad debido a que está diseñada para un entorno de clases presenciales, sin embargo, dentro del marco de las clases en línea se ha logrado aplicar gran parte de la unidad 1 y una parte reducida de la unidad 2 y los resultados han sido favorables, tanto en el aprendizaje de L2, como en el aprendizaje de la cultura de L2 y en la motivación para que los alumnos sigan aprendiendo, entre en ellos la curiosidad y la motivación. También sería notable considerar el uso de la traducción en las condiciones y situaciones idóneas para su aplicación y, sobre todo, hacer uso de todos los recursos posibles de las herramientas para la enseñanza de las LEX, como en este caso se plantea, el uso de la traducción y su ventajas en el aprendizaje en un aula de enseñanza de LEX.

CONCLUSIONES

La pandemia SARS COVID-19, trajo consigo cambios en el modo de enseñanza y aprendizaje, ya que las clases en línea se convirtieron en la modalidad más segura, para estos tiempos. Sin embargo, el diseño y aplicación de la propuesta didáctica, para este proyecto de investigación-acción, se realizaron para la modalidad presencial de las clases de idioma. Es así que con la literatura existente con relación a este tipo de propuestas, y con respecto a su aplicabilidad se puede concluir de manera preliminar, que:

El uso de la traducción interlingüística dentro del aula de inglés como lengua extranjera es de suma utilidad en los niveles básicos de aprendizaje (A1 y A2 MCER), ya que permite a los alumnos expresarse y participar en clase con confianza y sin temor al regaño por no saber la palabra en inglés al momento de participar; reduciendo el nivel de estrés y ansiedad en los estudiantes.

El uso de la traducción intralingüística en alumnos de niveles intermedios (B1 y B2 MCER) permite en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa, así potencia el desarrollo de la comprensión lectora y por consiguiente la comprensión auditiva.

El uso de la herramienta o estrategia “traducción” en el aula de LEX, debe de normalizarse, ya que para algunos docentes y/o autoridades educativas, esta es sinónimo de no capacidad o dominio del idioma en cuestión. Sin embargo, como se ha demostrado en estudios recientes, el uso de esta herramienta/estrategia dentro del aula potencializa el aprendizaje y dominio de LEX.

Para los estudiantes de LEX, el uso de la traducción pedagógica facilita el aprendizaje y los motiva a seguir aprendiendo, sin coartar su motivación se genera un ambiente de confianza en el cual los alumnos no se cohiben y su participación en clase es mayor. Trayéndoles como beneficio un desarrollo completo en su proceso de aprendizaje de LEX.

Con respecto a la posición de los docentes con respecto al uso de la traducción, aunque es negativa sin llegar a términos de OEP (Only English Policy), estos llegan a desconocer el alcance de esta herramienta, ya que para ellos traducir es solo el ejercicio del profesional en traducción y dejan de lado los beneficios que esta estrategia puede generar en los alumnos puesto que no se basa solo en traducir formas, sino en desarrollar en ellos la competencia comunicativa al hacer uso de la traducción intralingüística, la interlingüística, el *code-switching* y el *spanglish*.

Un punto importante a considerar por parte de los docentes es el uso de la corrección generalizada y no la corrección a un solo alumno, ya que estas practicas aparte de ser consideradas arcaicas, desmotivan al alumno a seguir aprendiendo, coartan su curiosidad o sus ganas de participar.

En conclusión, el ejercicio de la docencia de LEX no debe de cerrarse a utilizar los mismos métodos con enfoque en la comunicación, sino que debe de utilizar lo más productivo de los métodos en enseñanza existentes, es decir lograr una eclecticidad en la metodología, para así impulsar en los estudiantes un óptimo aprendizaje. De igual manera, se debe dejar atrás el estigma producido por el método gramática-traducción y sacar provecho a esta herramienta/estrategia, para facilitar y potenciar el aprendizaje en los alumnos de LEX.

REFERENCIAS

- Alarcón, S. D., & Campos, M. E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 169-178.
- Albir, A. H. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Almela, J. S. (2016). LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS: EL CASO DEL INGLÉS COMERCIAL. *Profesorado*, 156-178.
- A. Witte, T. H. (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. New York : Peter Lang .
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Buck, G. (1992). Translation as a Language Testing Procedure: Does it Work? *Language Testing* , 123-148.
- Chamot, J. M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition* . Cambridge : Cambridge University Press .
- Castañón, J. M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Castro, C. (2015). *THE ROLE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING*. Jaén. Andalucía: Universidad de Jaén.
- Carreres, A. (12 de noviembre de 2006). *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching*. Obtenido de Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council: http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp
- Chang, Y.-F. (2006). The Use of the Immediate Recall Task as a MEasure of Second LAnguage Reading Comprehension. *Language Testing*, 520-543.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Cook, G. (2001). Using the First Language in The Classroom. *The Canadian Modern Language Review* , 402-423.
- Cook, G., & Cook, G. (2012). *Translation in Language Teaching: an Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, T. A. (2018). Obtenido de Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- D. Gile, G. H. (2010). *Why Translation Studies Matters*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Pub. Company .

- D'amore, A. M. (2015). *The Role of Translation in Language Teaching: Back to GT in ELT?* Zacatecas: Universidad Autonoma de Zacatecas.
- DeArriba, C. (1996). *Introducción a la Traducción Pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Diccionario de términos clave de ELE, C. (25 de octubre de 2018). *Instituto Cervantes (en línea)*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Heredia, A. S. (2012). *La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de 1º de bachillerato*. Barcelona: Universidad de la Rioja.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin.
- Liddicoat, L. P. (2003). *Report on intercultural language learning*. Obtenido de <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>
- Lugilde, S. L. (5 de septiembre de 2018). *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*. Obtenido de lenguas, El método gramática-traducción en la enseñanza de: <http://revista.academiamestre.es/2012/01/26/el-metodo-gramatica-traduccion-en-la-ensenanza-de-lenguas/>
- Machida, S. (2008). A Step Forward to Using Translation to Teach a Foreign/Secind Language. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* , 140-155.
- Malmkjear, K. (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.
- Mendéz 2002 cit. en Payer, M. (23 de octubre de 2018). *proglocode*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY EN COMPARACIÓN CON LA TEORIA JEAN PIAGET: <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACIÓN%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Messick, S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing* , 241-256.
- Michael, B. (2005). *Télélogie de la traduction universitaire*. Meta.
- O'Muireartaigh, R. (2009). Terminology as an Aid to Enhancing Reading Skills. En P. Lang, *Translation in Second Language Learning and Teaching* (págs. 215-226). New York.
- Parada, M. O. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Revista Contexto*, 27-28.
- Piaget, J. (1965). *The Language and Thought of the Child* . Nueva York: Word Publishing Co.
- Pintado, L. (2012). Fundamentos de la Traducción Pedagógica: Traducción, Pedagogía y Comunicación. *Sendebarr*, 321-353.

- Pokorn, N. K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue* . Amsterdam : Philadelphia: John Benjamins Pub .
- Popovic, R. (2001). The Place of Translation in Language Teaching. *Bridges*, 5, 3-8.
- RAMOS, A. T., & OSPINA, F. J. (2005). *TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY Y COMPARACIÓN CON LA TEORIA JEAN PIAGET*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ramos, A. T., Ospina, F. J., & Abancin, R. A. (2005). *TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY EN COMPARACIÓN CON LA TEORIA JEAN PIAGET*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2013). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* . Cambridge University Press.
- Rodgers, J. C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. C. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (págs. 339-352). Manila: Universidad de Canterbury.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques* . Madrid : SGEL.
- Stern, H. H. (2013). *Fundamental Concepts of Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarín, L. C. (2017). *EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE IDIOMAS MEDIANTE LA TRADUCCIÓN*. Valencia : Universitat Jaume I.
- Weydt, H. (2009). Reading Books with Translations: Getting over the Reading Barrier . En P. Lang, *Translation in Second Language Learning and Teaching* (págs. 291-308). New York .
- Whyatt, B. (2009). Translating as a Way of Improving LAnguage Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Reuirements and Challenges of Translation Tasks. En P. Lang, *Translation in Second Language LEarning and Teaching* (págs. 181-202). New York .

ANEXOS

Anexo A. Encuesta Docentes

ENCUESTA PARA DOCENTES

1. Sexo:

<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Otro
------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------

2. Edad:

<input type="checkbox"/> 20 - 35	<input type="checkbox"/> 35 - 45 años	<input type="checkbox"/> 45 años o Más
----------------------------------	---------------------------------------	--

3. Nivel de estudios:

☐ Técnico: _____

☐ Licenciatura: _____

☐ Maestría: _____

☐ Doctorado: _____

4. ¿Qué nivel de inglés enseñas?

<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

5. ¿Qué idioma suele usar para comunicarse con sus alumnos?

<input type="checkbox"/> Inglés	<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Otro
---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

6. Si su respuesta fue español, de las siguientes afirmaciones escoga la(s) que más se identifique con usted.

☐ No existen palabras similares en inglés

☐ No conozco la palabra en inglés

☐ Para evitar malos entendidos

☐ Para expresar emociones

☐ Para hacer énfasis en lo que se está diciendo

☐ Otra: _____

7. Si su respuesta fue Inglés, explique ¿Por qué?

8. ¿Qué tan seguido usted hace uso de la traducción pedagógica, es decir que cambia de inglés a español, con sus estudiantes?

() Siempre () Seguido () A veces () Rara vez () Nunca

9. ¿Considera que es más efectivo el uso del español dentro del aula de ILE, que enseñar solamente en inglés?

() Sí

() No

() No lo he aplicado

10. Si su respuesta fue “Sí”, seleccione de las siguientes afirmaciones la(s) que considere más efectiva(s).

() Explicar el significado de palabras y expresiones, a las que no están familiarizados mis alumnos.

() Aclarar tópicos de gramática complejos.

() Explicar estrategias de lectura.

() Dar instrucciones.

() Otro: _____

11. Si su respuesta es “No” explique ¿Por qué?

12. Si su respuesta fue “No lo he aplicado” explique ¿Por qué?

13. De las siguientes afirmaciones acerca del uso de la traducción pedagógica, dentro del aula de ILE, escoja con la que más se identifique.

- a) () La traducción dentro del aula de ILE, por ende, el uso de español es una herramienta de gran utilidad.
- b) () La traducción dentro del aula de ILE, por ende, el uso de español es un problema.
- c) () No sé

14. Si su respuesta fue “a)” seleccione de las siguientes actividades, en las cuales la traducción pedagógica está presente, la(s) que usted a implementado.

	Nunca	Rara vez	A veces	Seguido	Siempre
1. Traducción de textos, para revisar la comprensión lectora					
2. Hacer lluvia de ideas en español, después de haber leído un texto, para así revisar la comprensión lectora.					
3. Permitir que mis estudiantes se expresen en español, al momento de dar alguna opinión o participar en clase. De este modo corroboro la comprensión.					

4. Permitir que mis estudiantes, al estar en alguna actividad en equipo, se expresen en español.					
5. Para dar la introducción de una nueva unidad.					
6. Para aclarar explicaciones de tópicos gramaticales complejos.					
7. Para dar instrucciones al aplicar exámenes.					
8. Para alentar a mis alumnos a que sigan aprendiendo inglés.					
9. Para alentar a mis estudiantes a que participen en clase.					
10. Como herramienta para reducir los niveles de estrés y frustración de mis alumnos, al momento de aprender inglés.					

15. Si su respuesta fue “b)” explique ¿Por qué?

Anexo B. Encuesta para Estudiantes

Encuesta para Alumnos

16. Sexo:

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Otro

17. Edad:

☐ 15 – 20 años

☐ 21 – 29 años

☐ 30 años o Más

18. ¿Qué nivel de inglés estudia?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

19. ¿Qué idioma suele usar para comunicarse con sus compañeros de clase?

☐ Inglés

☐ Español

☐ Otro

20. Si su respuesta fue español, de las siguientes afirmaciones escoja la(s) que más se identifique con usted.

☐ No existen palabras similares en inglés

☐ No conozco la palabra en inglés

☐ Para evitar malos entendidos

☐ Para expresar emociones

☐ Para hacer énfasis en lo que se esta diciendo

☐ Otra: _____

21. Si su respuesta fue inglés, explique ¿Por qué?

22. ¿Qué idioma suele usar para comunicarse con su maestro/a?

☐ Inglés

☐ Español

☐ Otro

23. Si su respuesta fue español, de las siguientes afirmaciones escoja la(s) que más se identifique con usted.

- () No existen palabras similares en inglés
- () No conozco la palabra en inglés
- () Para evitar malos entendidos
- () Para expresar emociones
- () Para hacer énfasis en lo que se esta diciendo
- () Otra: _____

24. Si su respuesta fue inglés, explique ¿Por qué?

Marque con una “X” la frecuencia con que realiza las siguientes afirmaciones.

Inventario para la Traducción como Estrategia de Aprendizaje

	Siempre	Seguido	A veces	Rara vez	Nunca
1. Cuando leo un texto en inglés, lo traduzco en mi mente para así comprender su significado.					
2. Cuando leo en inglés, trato de comprender el significado de lo que estoy leyendo sin pensar en sus equivalentes en español.					
3. Para escribir en inglés, primero hago una lluvia de ideas en español.					
4. Al hablar en inglés, pienso en inglés sin pensar primero en español.					
5. Cuando escucho algo en inglés, traduzco las oraciones para comprender su significado.					

6. Cuando veo películas en inglés, uso los subtítulos en español como herramienta en la comprensión de lo que se está diciendo.					
7. Memorizo el significado de nuevas palabras en inglés, al asociarlas con su traducción al español.					
8. Aprendo gramática del inglés a través de su explicación en español.					
9. Uso el diccionario español-inglés o traductor electrónico como herramienta para comprender términos complejos.					
10. Hago preguntas sobre cómo ciertas expresiones en español se pueden traducir al inglés.					
11. Cuando el maestro asigna algún texto en inglés para su lectura, trabajo junto a otros compañeros para traducirlo al español.					
12. Tomo notas en español, en mi clase de inglés.					
13. Trato de aclarar las diferencias y similitudes entre el inglés y el español a través de la traducción.					

Este instrument fue creado por el Dr. Posen Liao (2002); y traducido y adaptado por el Lic. Francisco A. Espinoza Moreno.

Anexo C. Test “Immediate Written Recall”

Immediate Written Recall

1. Read the following text.

Madagascar – When to go

Madagascar has two seasons, a warm, wet season from November to April, and a cooler dry season between May and October. However, different parts of the country have very different weather.

The east coast is hotter and wetter, with up to 4000mm of rainfall per year. In the rainy season, there are strong winds, and these can cause a lot of damage. Avoid visiting eastern Madagascar between January and March because the weather can make road travel very difficult. The dry season is cooler and more pleasant.

The high, central part of the country is much drier and cooler. About 1,400 mm of rain falls in the rainy season, with some thunderstorms, but the summer is usually sunny and dry, but it can be cold, especially in the mornings, with freezing showers, and it may snow in mountain areas above 2,400m, and even stay there for several days.

The west coast is the driest part of the island. Here, the winter months are pleasant with little rain, cooler temperatures and blue skies. The summers can be extremely hot, especially in the southwest. This part of the country is semi-desert, and only gets around 300mm of rain per year.

2. Write what you remember from the text above (you cannot go back and see what is written)

3. Answer the following questions, you cannot see the information on the first paragraph.

<p>1. Madagascar has four seasons: spring, summer, autumn and winter.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>2. There is more rain in January than in June.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>3. The wet season is colder than the dry season.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>4. It hardly ever rains in central Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>5. The wettest part of the island is the east.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p>	<p>6. January-March is a good time to visit eastern Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>7. The Centre of Madagascar is the coldest part.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>8. Snow sometimes falls in Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>9. The west coast has the best weather in December.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>10. The north-east is hotter than the south-east.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p>
--	--

Anexo D. Test “Translation Task”

Translation Task

1. Read the following text, then translate it using your bilingual dictionary.

<p>Madagascar – When to go</p> <p>Madagascar has two seasons, a warm, wet season from November to April, and a cooler dry season between May and October. However, different parts of the country have very different weather.</p> <p>The east coast is hotter and wetter, with up to 4000mm of rainfall per year. In the rainy season, there are strong winds, and these can cause a lot of damage. Avoid visiting eastern Madagascar between January and March because the weather can make road travel very difficult. The dry season is cooler and more pleasant.</p> <p>The high, central part of the country is much drier and cooler. About 1,400 mm of rain falls in the rainy season, with some thunderstorms, but the summer is usually sunny and dry, but it can be cold, especially in the mornings, with freezing showers, and it may snow in mountain areas above 2,400m, and even stay there for several days.</p> <p>The west coast is the driest part of the island. Here, the winter months are pleasant with little rain, cooler temperatures and blue skies. The summers can be extremely hot, especially in the</p>	
--	--

southwest. This part of the country is semi-desert, and only gets around 300mm of rain per year.	
--	--

2. Answer the following questions, you cannot see the information above.

<p>11. Madagascar has four seasons: spring, summer, autumn and winter.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>12. There is more rain in January than in June.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>13. The wet season is colder than the dry season.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>14. It hardly ever rains in central Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>15. The wettest part of the island is the east.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p>	<p>16. January-March is a good time to visit eastern Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>17. The Centre of Madagascar is the coldest part.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>18. Snow sometimes falls in Madagascar.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>19. The west coast has the best weather in December.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p> <p>20. The north-east is hotter than the south-east.</p> <p>(). True</p> <p>(). False</p>
---	--

Directions: Each passage is followed by a series of questions. Answer the questions based on the information you gathered from the passage. Choose the best answer to each question and answer each question based on what is stated or implied in the passage.

QUESTIONS 1-10 REFER TO THE FOLLOWING
PASSAGE.

PASSAGE. People have been donating blood since the early twentieth century to help accident victims and patients undergoing medical procedures. However, a virus

- [illegible]

(iii) an undesired red-cell incompatibility. Unexplained reactions are also fairly common. Although they are rare, other causes of such negative reactions to chelated iron include chelate contamination, blood, air bubbles.

(iv) the blood, overloading of the circulatory system through administration of too much blood, or sensitivity to donor plasma or chelator.

(a) great lengths to screen all blood donors and their blood. All donated blood is routinely and rigorously tested for the virus, such as HIV (which causes AIDS), hepatitis B, and syphilis. When the recipient is a newborn or an infant, the blood is usually transfused to stimulate

(iii) Storing the blood sometimes requires a freezing process. To freeze the red blood cells, a glycerol solution is added. To unfreeze, the glycerol is removed. The ability to store blood for long periods has been a boon to human health.

1. Which of the following words is closest in meaning to the word "demanding" in line 1?

(A) Admiring
(B) Caring
(C) Talking
(D) Disrespecting

[illegible]

109

Practice Test 2

QUESTIONS 11-20 REFER TO THE FOLLOWING PASSAGE.

Denise Pyle made some of the most beautiful medicine used in America. His family name was originally Pile, and

- [illegible]

(ii) European design in the late eighteenth and early nineteenth centuries.

dicted by Duncan Phyfe's workshop is enormous, comparatively few marked or labeled pieces have been found recently. In antique shops and auctions, collectors have paid \$11,000 for a card table, \$24,000 for a set table, and \$90,000 for a settee table.

11. Based on the information in the passage, which statement is true?
(A) He was an excellent horseman with a good sense of craftsmanship and design.
(B) He recognized that Great Britain no longer governed New York City.
(C) He liked his duties by himself in a workshop in St. James' Square.
(D) He was a well-known and gifted artist he moved to Scotland in 1766.
12. According to the passage, which of the following does the architect imply?
(A) Duncan Phyfe and his father had the same first names.
(B) Duncan Phyfe worked on his father's business.
(C) Duncan Phyfe and his father were not the same person.
(D) Duncan Phyfe made over 100 different kinds of furniture.
13. Which sentence in paragraph 2 explains Duncan's name change?
(A) The first sentence.
(B) The second sentence.
(C) The third sentence.
(D) None of the above.

www.netatwork.com

110

PART IV: Two Practice Tests

- In 1a, the word "it" means to
- (A) send; receive
 - (B) complete; proceed
 - (C) a pin of white blood
 - (D) empty; packing
- According to the passage, how often can people donate blood or red blood after?
- (A) Every six months
 - (B) Every three months
 - (C) Every one month
 - (D) Every month
- Where is the passage of the best place in the following answer?
- Inserting the new idea into the text of the following paragraphs.
- (A) After the last sentence in the first paragraph.
 - (B) After the word "optimal" in paragraph 2.
 - (C) After the word "mean" in paragraph 3.
 - (D) After the word "transfusion" in paragraph 4.
- What is the main purpose of paragraph 4? How does the paragraph in the blood consumer?
- (A) The first sentence
 - (B) The second sentence
 - (C) The third sentence
 - (D) None of the above
- AT or the following are mentioned as potential negative reactions to transfusion blood (C)?
- (A) Allergic
 - (B) not self incompatibility
 - (C) are isolated in the blood
 - (D) sensitivity to disease bacteria
- What are the other factors that are meant to be "reduced" in the answer?
- (A) Not wanted
 - (B) Not required
 - (C) Not used
 - (D) Not discussed
- Look at the phrase "it is great length in some" in paragraph 7. How is it in Chinese the word that has the same meaning?
- (A) Recently
 - (B) Obviously
 - (C) Immediately
 - (D) Immediately
- Based on the information in the passage, what can be inferred about blood transfusion in ancient and modern?
- (A) It is a very commonly used blood in modern medicine.
 - (B) It is not used frequently in modern medicine.
 - (C) It is not used with modern science.
 - (D) It is not used differently than modern medicine.
- What does the author imply in the paragraph?
- (A) Transfusing blood is a dangerous process.
 - (B) Storing blood became mature.
 - (C) Clotting cannot be prevented.
 - (D) Pressing blood decreases platelets.

www.pallfusions.com

Practice Test 2

QUESTIONS 11-20 REFER TO THE FOLLOWING PASSAGE.

Denise Pyle made some of the most beautiful medicine used in America. His family name was originally Pile, and

- [illegible]

(ii) European design in the late eighteenth and early nineteenth centuries.

dicted by Duncan Phyfe's workshop is enormous, comparatively few marked or labeled pieces have been found recently. In antique shops and auctions, collectors have paid \$11,000 for a card table, \$24,000 for a set table, and \$20,000 for a settee table.

11. Based on the information in the passage, which statement is true?
(A) He was an excellent horseman with a good sense of craftsmanship and design.
(B) He recognized that Great Britain no longer governed New York City.
(C) He liked his duties by himself in a workshop in St. James' Square.
(D) He was a well-known and gifted artist he moved to Scotland in 1766.
12. According to the passage, which of the following does the architect imply?
(A) Duncan Phyfe and his father had the same first names.
(B) Duncan Phyfe worked on his father's business.
(C) Duncan Phyfe and his father were not the same person.
(D) Duncan Phyfe made over 100 different kinds of furniture.
13. Which sentence in paragraph 2 explains Duncan's name change?
(A) The first sentence.
(B) The second sentence.
(C) The third sentence.
(D) None of the above.

www.netatwork.com

112

PART IV: Two Practice Tests

- [illegible]

© 2004 Pearson Education, Inc. All rights reserved.

- ## practice test 2

115

- ## practice test 2

117

- ## practice test 2

- www.petersons.com

PART IV: Two Practice Tests

- www.petersons.com

Anexo F. Online Activity 1.1 English-Spanish Translation

Activity 1.1: English-Spanish Translation

Translate the following text using google online translator and Babylon online translator.

A day in the life of Paula Radcliffe - Marathon Runner

8.30am

Sometimes, my daughter Isla wakes me and my husband, Gary, up, or, more often, we wake her up. After I get up, I always check my pulse. It's usually 38-40 beats per minute. If it is too high, I rest for the day. It's so important to listen to my body. I have a drink and a snack while giving Isla her breakfast.

9.30am

We take Isla to nursery and then I start my training. I run, and Gary rides his bike next to me and gives me drinks. Four times a week, I have a cold bath or go for a swim in a lake after training.

12.30pm

I pick up Isla from nursery and we go home and I eat a big lunch of cereal and fruit. Then I have rice and salmon, or toast and peanut butter. I try to eat as soon as possible after training. After lunch, I play with my daughter.

2pm

I have a nap in the afternoon, and Gary usually takes Isla out while I sleep. When I wake up, I have a drink and a snack while Isla has milk. I eat a lot during the day, especially bananas and dark chocolate.

5pm

I go running again. In total, I run about 145 miles every week. I write about all my runs in my training journal. I record everything, including how I feel and what the weather is like. I train hard every other day, go on an extra long run every four days and rest every eighth day.

7pm

In the evening, I do my exercises. These keep me strong during long runs. Isla likes to climb on me while I stretch. Gary gives Isla her tea and cooks mine while I finish my exercises. Then I finish cooking dinner while Gary gives Isla her bath.

7.30pm

Gary and I eat our dinner. I have red meat four times a week with rice, pasta or potatoes, and lots of vegetables. We also eat a lot of stir-fries, because they're quick and healthy.

8pm

We put Isla to bed and relax. I check my emails and watch TV or chat with Gary. I love police and hospital dramas!

10.30pm

Time for bed. As I brush my teeth, I stand on one leg and then the other. This keeps my legs strong. I enjoy reading, but I haven't read much since Isla was born.

Source: https://www.examenglish.com/A1/A1_reading_daily_routine.htm

***Obligatorio**

Translation with Google translator *

Tu respuesta

Translation with Babylon translator *

Tu respuesta

Differences among each translation *

Tu respuesta

Differences in the use of the "verb to be" among English and Spanish language. *

Tu respuesta

Anexo G. Online Activity 1.2 Spanish-English Translation

Activity 1.2: Traducción Español-Inglés

José se levanta a las 7 de la mañana. Él se ducha a las 7:10. Después él se viste. A las 7:30 él desayuna leche con cereales. Él escucha la radio cuando él se ducha. Cuando él termina todo, él va a trabajar. Él entra a trabajar a las 8:00 de la mañana. Los hijos de José van a la escuela. El tiene dos hijos y una niña. La niña es la mayor de los tres. A las 13:30 de la tarde ellos comen el almuerzo (o la comida). A las 17:00 ellos llegan a casa. Los niños llegan de la escuela y José llega de trabajar. José juega con sus hijos después de trabajar. Ellos juegan durante una hora. Después los niños leen un libro y José trabaja en casa con el ordenador. José prepara la cena. A las 20:00 horas su mujer llega a casa de trabajar. Todos cenar juntos. A las 21:30 horas de la noche, ellos van a dormir.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Traducción con el traductor de Google *

Tu respuesta

Traducción con el traductor de Babylon *

Tu respuesta

Diferencias entre cada traducción *

Tu respuesta

Differences in the use of the "verb to be" among English and Spanish language. *

Tu respuesta

Enviar

Anexo H. Evaluation Activity 1

Evaluation Activity 1.

Read the information about Paula, then translate it. After that answer the following questions.

A day in the life of Paula Radcliffe - Marathon Runner

8.30 am

Sometimes, my daughter Isla wakes me and my husband, Gary, up, or, more often, we wake her up. After I get up, I always check my pulse. It's usually 38-40 beats per minute. If it is too high, I rest for the day. It's so important to listen to my body. I have a drink and a snack while giving Isla her breakfast.

9.30 am

We take Isla to the nursery and then I start my training. I run, and Gary rides his bike next to me and gives me drinks. Four times a week, I have a cold bath or go for a swim in a lake after training.

12.30 pm

I pick up Isla from the nursery and we go home and I eat a big lunch of cereal and fruit. Then I have rice and salmon, or toast and peanut butter. I try to eat as soon as possible after training. After lunch, I play with my daughter.

2 pm

I have a nap in the afternoon, and Gary usually takes Isla out while I sleep. When I wake up, I have a drink and a snack while Isla has milk. I eat a lot during the day, especially bananas and dark chocolate.

5 pm

I go running again. In total, I run about 145 miles every week. I write about all my runs in my training journal. I record everything, including how I feel and what the weather is like. I train hard every other day, go on an extra-long run every four days, and rest every eighth day.

7 pm

In the evening, I do my exercises. These keep me strong during long runs. Isla likes to climb on me while I stretch. Gary gives Isla her tea and cooks mine while I finish my exercises. Then I finish cooking dinner while Gary gives Isla her bath.

7.30 pm

Gary and I eat our dinner. I have red meat four times a week with rice, pasta or potatoes, and lots of vegetables. We also eat a lot of stir-fries, because they're quick and healthy.

8 pm

We put Isla to bed and relax. I check my emails and watch TV or chat with Gary. I love police and hospital dramas!

10.30 pm

Time for bed. As I brush my teeth, I stand on one leg and then the other. This keeps my legs strong. I enjoy reading, but I haven't read much since Isla was born.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Translate with your own knowledge, what is in the texts above.

Tu respuesta

1. Usually...

- ☐ Paula and Gary wake up Isla
- ☐ Gary wakes up Paula and Isla
- ☐ Isla wakes up Gary and Paula

2. While Paula has her morning run, Gary...

- ☐ takes Isla to nursery
- ☐ cycles next to her
- ☐ goes to work

3. After training, Paula...

- ☐ has lunch, bathes, then collects her daughter
- ☐ bathes, collects her daughter, then has lunch
- ☐ collects her daughter, bathes, then has lunch

4. After lunch, Gary looks after Isla while Paula...

- ☐ trains
- ☐ sleeps
- ☐ eats

5. Paula...

- ☐ eats large meals but never eats snacks
- ☐ eats large meals and often eats snacks
- ☐ eats small meals but often eats snacks

6. Every two days, Paula

- ☐ goes for a long run
- ☐ runs 145 miles
- ☐ trains extra hard

7. While Paula does her exercises, her daughter...

- ☐ has dinner.
- ☐ climbs on her.
- ☐ plays with Gary.

8. In the evening...

- ☐ Gary bathes Isla, then Gary and Paula eat, then Isla goes to bed.
- ☐ Gary bathes Isla, then Isla goes to bed, then Gary and Paula eat.
- ☐ Gary and Paul eat, then Gary bathes Isla, then Isla goes to bed.

9. Paula does exercises to strengthen her legs while she...

- ☐ cooks dinner.
- ☐ brushes her teeth.
- ☐ watches TV.

10. Now Paula has a daughter, she rarely...

- ☐ spends time with Gary.
- ☐ watches TV.
- ☐ reads.

Anexo I. Video Transcription

“My name’s Fred, I live in London, and I’m 17 years old. I wake up at 7 and usually get out of bed about 7:30. Then I come downstairs and have breakfast. Usually I have cereal for breakfast with orange juice, but sometimes I have toast with usually jam or honey. Then I pack my bag for school. I walk because my school’s only... is only in the centre of the town where I live, so it’s only 15 minutes’ walk in the morning, which is good because it means I can sleep later. The school is quite old, it’s been a school for about 400 years, and it’s got about 1000 students there in 7 age groups and its only boys there. School starts at 8:30 and then we have two lessons which go until 10:15, 10:45 we have break for 15 minutes. Then 11 till 12:40 we have two more lessons, and then lunchtime. I can go into town to get my lunch, but most people have to stay in the school, and eat school food and British school food isn’t very nice. Then we have two more lessons after lunch, and we finish school at 3:30. Usually I come home and I just sort of relax for a bit, and that’s usually for maybe an hour, I read or watch television. My mum gets home about... usually between 5:30 and 6, and so we’ll usually eat dinner about 6:30”

Activity 3. Translate the video

Translate the following transcript of the video you already watched in your classroom. You only can use the aide of the images on the video; the use of online translation or bilingual dictionaries is forbidden.

My name's Fred, I live in London, and I'm 17 years old. I wake up at seven and usually get out of bed about 7:30. Then I come downstairs and have breakfast. Usually, I have cereal for breakfast with orange juice, but sometimes I have toast with usually jam or honey. Then I pack my bag for school. I walk because my school's only... is only in the center of the town where I live, so it's only 15 minutes walk in the morning, which is good because it means I can sleep later. The school is quite old, it's been a school for about 400 years, and it's got about 1000 students there in 7 age groups and its only boys. The school starts at 8:30 and then we have two lessons which go until 10:15, 10:45 we have a break for 15 minutes. Then 11 till 12:40 we have two more lessons, and then lunchtime. I can go into town to get lunch, but most people have to stay in school and eat school food, and British school food isn't very nice. Then we have two more lessons after lunch, and we finish school at 3:30. Usually, I come home, and I just sort of relaxing for a bit, and that's usually for maybe an hour, I read or watch television. My mum gets home about it... usually between 5:30 and 6, and so we'll usually eat dinner about 6:30

Translate it into Spanish

Tu respuesta

Enviar

Activity 4.1 Translate the song



DIDO

"Mary's In India"

Danny is lonely cause Mary's in India now
She said she'd call but that was three weeks ago
She left all her things well, her books and her letters from him
And as the sun rises on Mary, it sets on him

Just dance, and just drink and just see the things
I'll probably never get a chance to see

Danny's not eating, he's drinking and sleeping in
I saw him last night at a party, he's definitely thin
He says he's happy, he looked pretty good but I think
That as the sun rises on Mary, it sets on him

And just dance, and just drink and just see the things
I'll probably never get a chance to see

Danny came over last night and I cooked for him
We talked about you Mary and how much we loved you still
He told me he's packed up your books and your letters and things
And as the sun sets on Mary, it's rising on him

And we danced and we drank and I've seen some things
You probably never got a chance to see
Don't worry Mary, cause I'm taking care of Danny
And he's taking care of me

Translate into Spanish the song above

Texto de respuesta larga

Explain with your own words (in English) What is this song about?

Texto de respuesta larga

Anexo L. Activity 4.2 Translate the song Spanish-English

Activity 4.2 Translate the song

Shakira
"Me enamoré"

Mi vida me empezó a cambiar
La noche que te conocí
Tenía poco que perder
Y la cosa siguió así
Yo con mis sostén a rayas
Y mi pelo a medio hacer
Pensé: éste todavía es un niño
Pero, ¿qué le voy a hacer?
Es lo que andaba buscando
El doctor recomendando
Creí que estaba soñando, ooh, ooh
¿De qué me andaba quejando?
No sé qué estaba pensando
Hoy pal cielo voy pateando ooh, ooh
Me enamoré, me ena-ena-namóré
Lo vi solito y me lancé
Me ena-na-namóré
Me ena-na-namo
Mira qué cosa bonita
Qué boca más redondita
Me gusta esa barbita
Y bailé hasta que me cansé
Hasta que me cansé, bailé
Y me ena-na-namóré
Nos enamoramos
Un mojito, dos mojitos
Mira qué ojitos bonitos
Me quedo otro ratito
Contigo yo tendría diez hijos
Empecemos por un par
Solamente te lo digo
Por si quieres practicar
Lo único que estoy diciendo
Vayámonos conociendo
Es lo que está proponiendo ooh, ooh
Nos vamos entusiasmado
Todo nos va resultando
Qué bien lo estamos pasando, ooh, ooh



Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

Translate the song above

Texto de respuesta larga

...

Explain with your own words (in English) What is this song about?

Texto de respuesta larga

Activity 5.1 Reinterpret a Poem

Gwendolyn Brooks
"We really cool"

The Pool Players.
Seven at the Golden Shovel.

We real cool. We
Left school. We

Lurk late. We
Strike straight. We

Sing sin. We
Thin gin. We

Jazz June. We
Die soon.

Reinterpret the poem above, use your own words

Texto de respuesta larga

Activity 5.2 Reinterpret a poem

Gloria Furtés

"Como se dibuja un niño"

Para dibujar un niño hay que hacerlo con cariño.

Pintarle mucho flequillo,

que esté comiendo un barquillo;

muchas pecas en la cara que se note que es un pillo;

Continuemos el dibujo: redonda cara de queso.

Como es un niño de moda, bebe jarabe con soda.

Lleva pantalón vaquero con un hermoso agujero;

camiseta americana y una gorrita de pana.

Las botas de futbolista, porque chutando es artista.

Se ríe continuamente, porque es muy inteligente.

Debajo del brazo un cuento por eso está tan contento.

Para dibujar un niño hay que hacerlo con cariño.



Reinterpret the poem above, use your own words.

Texto de respuesta larga

Anexo O. Reading Activity, Text in English

A great summer vacations.

I just returned from the greatest summer vacation! It was so fantastic, I never wanted it to end. I spent eight days in Paris, France. My best friends, Henry and Steve, went with me. We had a beautiful hotel room in the Latin Quarter, and it wasn't even expensive. We had a balcony with a wonderful view.

We visited many famous tourist places. My favorite was the Louvre, a well-known museum. I was always interested in art, so that was a special treat for me. The museum is so huge, you could spend weeks there. Henry got tired walking around the museum and said "Enough! I need to take a break and rest."

We took lots of breaks and sat in cafes along the river Seine. The French food we ate was delicious. The wines were tasty, too. Steve's favorite part of the vacation was the hotel breakfast. He said he would be happy if he could eat croissants like those forever. We had so much fun that we're already talking about our next vacation!

Source : <https://lingua.com/english/reading/summer-vacation/>

Anexo P. Reading Activity, Text in Spanish

El mejor verano de mi vida

Al llegar al pueblo, el abuelo nos espera sentado en la puerta de casa. Al vernos sonrío con una sonrisa de oreja a oreja, que yo no le puedo devolver.

¿Qué voy a hacer en este pueblo de casas bajas y suelo empedrado?

Mis padres hablan un poco con mi abuelo y tras darme un beso, desaparecen tras una nube de polvo.

Mi abuelo habla y habla sin parar. Entramos en la casa y me lleva hasta mi habitación, que es pequeña, con una cama, un armario, un pequeño escritorio y una silla.

Estoy tan enfadado que en señal de protesta me paso toda la tarde haciendo deberes. El calor es tan insoportable, que abro la ventana para ver si me entra un poco de aire fresco.

Una brisa se cuela en mi habitación y trae consigo las risas lejanas de unos niños. ¿Niños en el pueblo y divirtiéndose? Mañana mismo me pongo a buscarlos y descubro que se ríen en un sitio donde no hay nada. El abuelo me llama para cenar y cuando nos acostamos es tan temprano que no tengo ni sueño.

Para colmo de males, la tablet está descargada y olvide el cargador en casa. ¿Esto es horrible!. A la mañana siguiente los rayos del sol me despiertan temprano. El olor a tostadas me lleva junto a mi abuelo a la cocina. Mientras me sigue contando mil historias, vuelvo a escuchar risas.

Ayudo a mi abuelo a recoger y me dirijo hacia donde esas risas me guían. Por fin llego al centro del pueblo donde unos cuantos niños juegan en una plaza junto al río.

Me paso toda la mañana jugando hasta que el abuelo me llama para comer. Durante la comida le cuento todo lo que he hecho. Después de descansar, vuelvo a salir al caer la tarde. Así todos los días.

Juego, hablo con mi abuelo, me baño en el río, cazo grillos, observo las estrellas, colecciono hojas, aprendo nombres de flores, la abuela de un amigo nos enseña a hacer bizcochos, mi abuelo me enseña a tallar palos con una navaja, río, canto, voy a la verbena...

Con tantas cosas por hacer y tanto que aprender, no me he dado cuenta de que el verano llega a su fin.

Antes de marcharnos, celebramos una fiesta de fin de verano en la plaza. ¡Ha sido mi mejor verano!.

Mis padres vienen a buscarme, me despido de mis nuevos amigos y mi abuelo me abraza mientras me da vueltas en el aire.

Antes de marcharme mi abuelo me da la mochila. Me había olvidado de ella, y de mi tablet. Lo mejor de todo es que no la había necesitado para divertirme.

De regreso a casa les cuento a mis padres todas mis aventuras y lo bien que lo he pasado.

Esa noche duermo a pierna suelta en mi cama, recordando el mejor verano de mi vida.

Al día siguiente ordeno mis cosas y veo mi mochila. La abro y veo que mi abuelo me ha metido un montón de libros junto a una nota en la que dice que si los leo, nunca dejaré de pasármelo bien y de tener mil aventuras como las de este verano.

Coloco su regalo en la balda de mi habitación y decido escribir una redacción contando a mis compañeros de clase y a mi profesora, cómo ha sido el mejor verano de mi vida.

Source: <https://www.eresdecastro.com/mejor-verano-vida/>

Anexo Q. Reading Comprehension Quiz

The city where I live (A2)

My name is Clark, and I will tell you about my city.

I live in an apartment. In my city, there is a post office where people mail letters. On Monday, I go to work. I work at the post office. Everyone shops for food at the grocery store. They also eat at the restaurant. The restaurant serves pizza and ice cream.

My friends and I go to the park. We like to play soccer at the park. On Fridays, we go to the cinema to see a movie. Children don't go to school on the weekend. Each day, people go to the hospital when they are sick. The doctors and nurses take care of them. The police keep everyone safe. I am happy to live in my city.

Did you understand the text?

1) Where does Clark work?

- ☐ a) in an apartment
- ☐ b) in the grocery store
- ☐ c) in the cinema
- ☐ d) in the post office

2) Where do people buy food?

- ☐ a) in the grocery store
- ☐ b) in the hospital
- ☐ c) in the park
- ☐ d) in the cinema

3) When does Clark go to the cinema?

- ☐ a) Monday
- ☐ b) Friday
- ☐ c) Each day
- ☐ d) The weekend

4) Who keeps everyone safe?

- ☐ a) The nurses
- ☐ b) The children
- ☐ c) The police
- ☐ d) The doctors

5) How does Clark feel about his city?

- ☐ a) Sad
- ☐ b) Happy
- ☐ c) Sick
- ☐ d) Angry

FALSE FRIENDS

CHOOSE THE CORRECT WORD FOR EACH FALSE FRIEND

- 1.-The reporter was very **EDUCADO** (educated/polite). He thanked me for my help.
- 2.-Her first novel was a **EXITO** (success/exit). She sold many books.
- 3.-Mary **ADVIRTÍO** (advised/ revised) her son about his new friends.
- 4.-Julio was so **AVERGONZADO** (embarrassed/pregnant) when his father met him at the pub.
- 5.-They were shouting. It looked like they were having **UNA DISCUSIÓN** (a discussion/ an argument)
- 6.-I liked the play very much but the main **PERSONAJE** (character/personage) had a horrible **HUMOR** (temperament/sense of humour)
- 7.- Look at the wall. There is a **ADVERTENCIA** (advert/warning) about incorrect behaviour.
- 8.-That book is rather **RARO** (common/rare) . There are only two copies left.
- 9.-How many **IDIOMAS** (idioms/languages) can she speak?
- 10.-My uncle has **INVIRTÍO** (inverted/invested)a large sum of money in the **FABRICA** (factory/fabric).
- 11.-Let me **PRESENTO** (present/introduce) my new wife Sally Parker.
- 12.-It's forbidden to talk to the bus **CONDUCTOR** (conductor/driver).
- 13.-I'm sorry but I didn't want to make any **FALTAS** (faults/mistakes)
- 14.-The secretary kept the documents in a **CARPETA** (carpet/folder).
- 15.-Martin works at the Central Bank in London . He is **UN CONTADOR** (a counter/an accountant)
- 16.-Did you see the **NOTICIAS** (notices/news) on TV last night?
- 17.-Thousands of people watched the **DESFILE** (stop/parade) on St Patrick's Day.
- 18.-You couldn't **RECORDAR** (remember/record) the day we met for the first time.
- 19.- My brother had some **HERIDAS** (injuries/ injured) on his right arm.
- 20.- What's the **TEMA** (topic/ subject) of today's debate?
- 21- Vegetables and fruits are **SANOS** (sane/healthy) for you.

Anexo S. Worksheet Idioms

Explain with your own words the meaning of the following idioms.

Idioms USA
Under the weather:
Think outside the box:
A dime a dozen:
Piece of cake:
Hit the nail on the head:
Idioms England
A penny for your thoughts:
Barking up the wrong tree:
Biting more than you can chew:
Don't count your chickens before your eggs have hatched:
Don't put all your eggs in one basket: